

Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]
Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen

Weinheim u.a. : Beltz 2002, 214 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)



Quellenangabe/ Reference:

Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim u.a. : Beltz 2002, 214 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44) -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-78634 - DOI: 10.25656/01:7863

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78634>

<https://doi.org/10.25656/01:7863>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

((Vakat))

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen

Herausgegeben von
Matthias Jerusalem und Diether Hopf

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2002 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41145

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

<i>Matthias Jerusalem</i>	
Einleitung	8
<i>Wolfgang Edelstein</i>	
Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform	
Zur Diagnose der Situation	13
<i>Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem</i>	
Das Konzept der Selbstwirksamkeit	28
<i>Andreas Krapp/Richard M. Ryan</i>	
Selbstwirksamkeit und Lernmotivation	
Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie.	54
<i>August Flammer/Yuka Nakamura</i>	
An den Grenzen der Kontrolle	83

Empirischer Teil

<i>Diether Hopf</i>	
Einleitung	114
<i>Judith Bäßler/Diether Hopf</i>	
Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen	118
<i>Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem</i>	
Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern	145
<i>Lars Satow</i>	
Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik	174
<i>Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer</i>	
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern	192

((Vakat))

Theoretischer Teil

Matthias Jerusalem

Einleitung

Die aktuelle Diskussion um die Leistungsmängel deutscher Schüler im Vergleich zu denen im Ausland verleiht vor allem zwei Forderungen Nachdruck: mehr Qualitätssicherung im Bildungswesen und mehr Schulreform „von innen“. Pädagogische Qualität sollte nicht nur durch transparente Leistungsvergleiche von außen gesichert werden, sondern durch bessere Qualifizierung von Schülern und Lehrern. Wie man guten Unterricht verwirklicht und neue Impulse für die Schulreform liefert, haben zehn Schulen aus zehn Bundesländern drei Jahre lang ausprobiert. Diese Schulen haben sich für ihre Reformarbeit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verpflichtet, das auf die Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zurückgeht und in den letzten 20 Jahren auf unterschiedlichsten Anwendungsfeldern der Psychologie großen Einfluss gehabt hat.

Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich das Selbstwirksamkeitskonzept z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Stressbewältigung und die psychische Befindlichkeit von Lehrern und Schülern anwenden. Mit dem Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung wird zum Ausdruck gebracht, dass Menschen eine subjektive Überzeugung von ihren Kompetenzen haben. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen fördern die Motivation, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung aufzuwenden. Negative Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen lassen Menschen initiativlos werden oder veranlassen sie, vorzeitig aufzugeben.

Das vorliegende Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik beschäftigt sich mit der *Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* und ist in zwei Teile gegliedert. In einem *theoretischen Teil* wird das Konzept der Selbstwirksamkeit näher erläutert und aus verschiedenen Perspektiven im Hinblick auf seine Bedeutung für Schulreform, Lernmotivation und Lebensbewältigung diskutiert. In einem daran anschließenden *empirischen Teil* werden Befunde zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessen in der Bildungsinstitution Schule dargestellt am Beispiel der Schulen, die im Rahmen des Bund-Länder-Modellprojektes „Selbstwirksame Schulen“ ihre schulische Reformarbeit über mehrere Jahre am Konzept der Selbstwirksamkeit orientiert haben. Im Folgenden werden die theoretischen Beiträge kurz skizziert, für die empirischen Beiträge gibt Dieter Hopf an entsprechender Stelle eine gesonderte Einleitung.

Das Beiheft „*Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*“ wird in seinem theoretischen Teil durch vier Beiträge charakterisiert. Im ersten Beitrag geht es um die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Innovationen und Reformen in der Schule (Wolfgang Edelstein), der zweite Beitrag stellt das theoretische Konzept der Selbstwirksamkeit vor (Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem), im dritten Beitrag wird Selbstwirksamkeit aus der Perspektive von Theorien zur Lernmotivation kritisch betrachtet (Andreas Krapp und Richard Ryan), und im vierten Beitrag geht es um die Relativierung der Bedeutung des Selbstwirksamkeitskonzeptes angesichts unausweichlicher Grenzen von Kontrolle im menschlichen Leben (August Flammer und Yuka Nakamura).

Der Beitrag zu „*Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation*“ von Wolfgang Edelstein geht aus von der empirischen Erkenntnis, dass die strukturellen und organisatorischen Schulreformen der letzten Jahrzehnte wenig erfolgreich waren und Handlungen wie Leistungen von Lehrern und Schülern kaum beeinflussen konnten. Neuere Bemühungen um Innovation und Schulreform wenden sich deswegen wieder stärker den inneren Verhältnissen der Schule zu, insbesondere den psychologischen Prozessmerkmalen von und Bedingungen für Leistungen und Wohlbefinden von Schülern und Lehrern sowie der Qualität von Schule als Lebenswelt. Aus dieser Perspektive erläutert Wolfgang Edelstein Defizite von Schule, die zu Befindlichkeitsstörungen und Leistungsproblemen aller Beteiligten beitragen, und diskutiert psychologische Bedingungen und Prinzipien für eine Verbesserung von Schulqualität. Als übergreifendes Ziel sieht er eine Schule als Lebenswelt mit gemeinsamen, konsensuell vereinbarten Zielen. Für die Erreichung einer solchen institutionellen Identität im schulischen Alltag sind *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* ein *psychologisches Schlüsselkonzept*, da sie Handlungsbereitschaft und Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten fördern, zur Setzung realistischer Ziele beitragen sowie Motivation und Anstrengung auf dem Weg zur Zielerreichung aufrecht erhalten. Neben individuellen Kompetenzüberzeugungen von Schülern und Lehrern ist hier auch kollektive Selbstwirksamkeit etwa eines Lehrerkollegiums oder einer ganzen Schule als systemischer Einheit wichtig. Wolfgang Edelstein weist allerdings darauf hin, dass Innovationsangebote zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Schulen nicht immer begrüßt werden sondern mit Widerständen rechnen müssen. Dies liegt zum einen daran, dass solche Maßnahmen sich auf psychologische Prozesse im Unterricht beziehen, sodass Lehrer möglicherweise ihre professionelle Autonomie im Unterricht gefährdet sehen. Zum anderen bestehen Vorbehalte gegenüber praxisferner Wissenschaft und Forschung, die eher als störend denn als hilfreich empfunden wird. Edelstein führt solche Widerstände auf Missverständnisse (z.B. Kontrolle und Bewer-

tung der Schule durch Wissenschaft) zurück und appelliert an Lehrer, in der kritischen Mitwirkung von Wissenschaft eine Chance zur Verbesserung ihrer professionellen Praxis und von Schulqualität zu sehen, sodass durch die Förderung von Selbstwirksamkeit notwendige Veränderungen der Schule gemeinsam angegriffen werden können.

In dem anschließenden Beitrag von *Ralf Schwarzer* und *Matthias Jerusalem* wird „*Das Konzept der Selbstwirksamkeit*“ theoretisch und empirisch erläutert sowie im Hinblick auf seine Bedeutung für die Pädagogik diskutiert. Da es sich bei Selbstwirksamkeitserwartungen um einen Spezialfall von Optimismus handelt, werden zunächst unterschiedliche Optimismuskonzepte dargestellt. Eine Konzeption bezieht sich auf Denkmuster und Interpretationsstile: Optimistische Menschen machen sich für positive Ereignisse stärker selbst verantwortlich als für negative Ereignisse, während dies bei Pessimisten genau umgekehrt ist. Solche Denkmuster finden sich auch für die Erklärung von Erfolg und Misserfolg im Lern- und Leistungsbereich. Empirisch belegt ist, dass Menschen mit optimistischem Interpretationsstil in der Schule, ihrem Beruf und ihrem Leben zufriedener und erfolgreicher sind als Menschen mit pessimistischen Denkmustern. Eine andere Konzeption betrachtet Optimismus als eine generelle Weltsicht, dass sich schon alles positiv entwickeln werde, ohne dass es von Bedeutung ist, ob die optimistische Person selbst oder irgendwelche äußere Umstände für diese Entwicklungen verantwortlich sind. Eine theoretisch differenziertere Konzeption findet sich schließlich in optimistischen Selbstüberzeugungen, den Selbstwirksamkeitserwartungen, die die subjektive Gewissheit bezeichnen, neue oder schwierige Anforderungen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können. *Selbstwirksamkeit* wird als wichtige Voraussetzung für *kompetente Selbst- und Handlungsregulation* gesehen, indem sie Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Eine Vielzahl empirischer Befunde belegt, dass Selbstwirksamkeit Motivation, Leistungshandeln und Lebensbewältigung fördern kann. Der Aufbau und die Stärkung von Selbstwirksamkeit kann durch eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, sprachliche Überzeugungen und Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung geschehen. Wichtige Prinzipien der Selbstwirksamkeitsförderung sind erlebbare Lernfortschritte durch das Setzen von Nahzielen und die Unterstützung von Bewältigungsstrategien sowie eine motivational günstige Selbstbewertung. Abschließend weisen die Autoren darauf hin, dass Selbstwirksamkeit nicht per se zu Erfolg, Gesundheit und Glück führt, sondern es bestimmter Rahmenbedingungen bedarf, damit sie sich konstruktiv entfalten kann. Sie ist auch im Bildungsbereich kein alles erklärendes Motivationskonstrukt, aber im Zusammenspiel der verschiedenen motivationalen Einflüsse der vergleichbar stärkste Prädiktor für

die entscheidenden Selbstregulationsprozesse, sodass Selbstwirksamkeitsförderung in der Schule eine besonders viel versprechende Maßnahme zur Förderung von Motivation, Lernen und Leistung sein dürfte.

In dem Beitrag „*Selbstwirksamkeit und Lernmotivation*“ weisen *Andreas Krapp* und *Richard Ryan* ebenfalls darauf hin, dass Selbstwirksamkeit eine bedeutsame und notwendige, aber nicht die einzige und hinreichende Determinante von Motivationsprozessen in Bildungsinstitutionen ist. Es gibt auch andere wichtige Einflussgrößen, die in der Selbstwirksamkeitstheorie eher vernachlässigt bzw. nur implizit berücksichtigt worden sind, beispielsweise die Qualität der Lernmotivation, Ziele und Inhalte des Lernens oder die Bedeutung von Gefühlen und Werten. Die pädagogische Relevanz dieser Einflussgrößen beleuchten die Autoren aus der Perspektive der *Selbstbestimmungstheorie*, von *Zieltheorien* und der *Person-Gegenstand-Theorie*. In der Selbstbestimmungstheorie werden insbesondere qualitative Unterschiede der Lernmotivation, d.h. die Frage, warum eine Person sich engagiert, anhand von Motivationsstufen analysiert. Ausgehend von der höchsten Stufe selbstbestimmter, intrinsischer Motivation nimmt über vier weitere Stufen extrinsischer Motivation die Autonomie bzw. Selbstbestimmung des Handelns bis hin zu völlig fremdbestimmtem Handeln zunehmend ab. Zur Differenzierung dieser Motivationsqualitäten halten Krapp und Ryan das Konzept der relativen Autonomie für geeigneter als das der Selbstwirksamkeit. Kritisch angemerkt wird zudem, dass die Selbstwirksamkeitstheorie die Bedeutung von Zielorientierungen vernachlässigt und nicht auf Inhalte des Lernens eingeht, wie es etwa Interessentheorien tun. Für die Entstehung und Veränderung von Interessen wiederum sind grundlegende Bedürfnisse nach Kompetenzerfahrungen, sozialer Eingebundenheit und autonomer Handlungsregulation entscheidend. Nur die gemeinsame Befriedigung dieser Bedürfnisse führt nach Ansicht der Autoren zu selbstbestimmter Motivation, Interessen und auch Wohlbefinden. Insgesamt macht der Beitrag deutlich, dass die Selbstwirksamkeitstheorie keine unbegrenzte theoretische Reichweite und Erklärungskraft für alle motivationalen Prozesse in Bildungsinstitutionen haben kann. Andere Motivations- bzw. Interessentheorien liefern wichtige Ergänzungen, insbesondere im Hinblick auf für pädagogisches Handeln wichtige Gesichtspunkte wie thematische Ziele und inhaltliche Orientierungen der Lernmotivation. In Verbindung mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit kann durch eine Berücksichtigung dieser Ansätze ein noch vollständigeres und differenzierteres Bild des Motivationsgeschehens im Lern- und Leistungsbereich entstehen.

Der theoretische Teil dieses Beiheftes wird durch den Beitrag „*An den Grenzen der Kontrolle*“ von *August Flammer* und *Yuka Nakamura* abgeschlossen. Zunächst unterstreichen die Autoren die motivationsförderliche Funkti-

on der Selbstwirksamkeit im Bildungsbereich und weisen auf mögliche negative Folgen von subjektiver Unkontrollierbarkeit hin (z.B. Resignation, Hilflosigkeit, Depression). Ihre kritische Perspektive gegenüber Kontrollkonzepten, wie z.B. Selbstwirksamkeit, gründet auf der Tatsache, dass es in wesentlichen Bereichen des Lebens immer wieder und zwangsläufig Begrenzungen für subjektive und auch objektive Kontrollierbarkeit gibt. Für den Umgang mit persönlichen *Kontrollgrenzen* sehen die Autoren zwei Wege: indirekte Kontrolle (z.B. Inanspruchnahme von Dienstleistungen) und sekundäre Kontrolle (z.B. Veränderung von Ansprüchen derart, dass sie dann auch befriedigt werden können). Sekundäre Kontrolle ist beispielsweise im Alter durchaus notwendig und funktional, da angesichts schwindender Kontrollkapazitäten Kompensationsprozesse und eine Umgewichtung der Bedeutung von verschiedenen Lebensbereichen unausweichlich werden. Weitere Probleme des Konzeptes persönlicher Kontrolle sehen Flammer und Nakamura in Unter- und Überschätzungen eigener Kompetenzen und der Tatsache, dass Kontrolle auch negative Konsequenzen haben kann (z.B. Ausübung persönlicher Kontrolle bei mangelnder Berücksichtigung der Interessen anderer). Schließlich halten sie die Konzeptualisierung des Kontrollkonstrukts für nicht ausgereift, da wichtige Bereiche bis heute unerforscht sind (z.B. Bereichsspezifität, Kontrollillusionen, sekundäre Kontrolle, kulturelle Unterschiede). Abschließend reflektieren die Autoren das mit Kontrollkonzepten verbundene Menschenbild, dessen zweckrationale Ausrichtung einen starken normativen Anspruch beinhaltet und als Menschenbild zu einseitig sei, da es weite Bereiche möglicher Erfahrungen außer Acht lasse. Der Beitrag schließt mit der Botschaft, dass Kontrollverlust nicht gleichzusetzen ist mit Scheitern, da er ein unvermeidlicher und wichtiger Teil menschlichen Lebens ist. Aus dieser Perspektive ist Selbstwirksamkeit zwar ein bedeutsamer aber auch begrenzter Einflussfaktor für motivationales Handeln und menschliches Verhalten.

Die an den theoretischen Teil dieses Beiheftes anschließenden empirischen Beiträge, zu denen Diether Hopf weiter unten eine gesonderte Einführung gibt, versuchen, anhand von Befunden aus dem Modellprojekt „Selbstwirksame Schulen“ die praktische Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für Motivationsprozesse in der Bildungsinstitution Schule eingehender darzustellen und zu bewerten.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. 030-20934080, Fax 030-20934010, E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de

Wolfgang Edelstein

Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform

Zur Diagnose der Situation

1. Schulreform: Diagnostik und Bedarf

Auch wenn Schulen Systeme bzw. Elemente von Systemen sind, richten Schulreformen sich grundsätzlich immer auf das Ziel, Handlungen und Leistungen von Personen in der Schule zu verändern. In erster Linie sind die Adressaten die Schüler, und das Ziel ist die Verbesserung ihrer Lernprozesse. In zweiter Linie richten Reformen sich an die Lehrer, die ihrer Funktion entsprechend den Schülern durch den Unterricht zu erfolgreichem Lernen verhelfen, sie psychologisch angemessen anleiten, ihnen Gelegenheiten zu Aneignung von Wissen bieten sollen. Erst an dritter Stelle ist die Schule selbst der Adressat von Reformen, die sich folgerichtig an dem Ziel orientieren müssten, die didaktische Interaktion von Schülern und Lehrern zu optimieren (Edelstein 1998a).

Doch ganz entgegen dieser Einsicht richten Schulreformen sich seit Jahrzehnten vor allem auf Veränderungen der Struktur und Organisation der Schule. In den sechziger und siebziger Jahren beherrschte die Gesamtschule die Schuldebatte. Dann kam die Curriculum-Diskussion dazu. Gegenwärtig spielen Fragen der Steuerung des Systems eine besondere Rolle im Reformdiskurs, einerseits im Blick auf Sicherung der Qualität der Schule, andererseits im Blick auf Ermöglichung größerer Autonomie für sie. Beide Gesichtspunkte zeigen an, dass die Komplexität des Systems an eine Grenze gelangt ist, die zwar Reformen nicht weniger dringend erscheinen lässt als zuvor, zugleich aber Skepsis gegen die bisher vorherrschenden organisationsstrategischen Ansätze signalisiert. Nach der Kritik gesellschaftspolitischer Funktionsdefizite der Schule, auf die der Entwurf der Gesamtschule hat antworten sollen, nach der Kritik an der Obsoleszenz der Inhalte, für die die Curriculumreform steht, hat die Kritik heute die systemische Erstarrung der Schule selbst im Visier. Informiert durch die über Jahrzehnte akkumulierten Erfahrungen mit systemzentrierten Ansätzen und die in ihrem Kontext gewonnenen Forschungsbefunde wendet sich der Blick erneut den inneren Verhältnissen der Schule zu, den psychologischen Merkmalen der in ihnen ablaufenden Prozesse, den Bedingungen ihrer funktionalen Leistung und den Lebensverhältnissen, die sie ihren Mitgliedern bietet. Dabei stehen die Leistungen der Schüler,

die Befindlichkeit der Lehrer, die Qualität der Schule als Lebenswelt auf dem Prüfstand.

Die international vergleichende Schulleistungsforschung hat für die deutschen Sekundarschulen, insbesondere die nichtgymnasialen ein – gemessen am Entwicklungsstand des Landes und seines Schulsystems – erhebliches Leistungsdefizit ausgemacht (Baumert u.a. 1997, 2000, 2001). In der Lehrerschaft häufen sich Symptome vorzeitigen Ausbrennens, ein hoher Krankenstand, perennierende Unzufriedenheit und eine auffällige Zahl vorzeitiger Pensionierungen (vgl. Barth 1992). Das lässt ebenso Rückschlüsse auf die Qualität der Lebenswelt Schule zu wie die Klagen über Desolidarisierung der Schüler mit der Schule, die in ihrem Verhalten – von Desinteresse und Konzentrationsmängeln über Disziplinlosigkeit und Unbotmäßigkeit bis zu Gewalttätigkeit und Vandalismus – Ausdruck findet. Aber es lässt auch Rückschlüsse zu auf die Mängel einer Lehrerbildung, die weder den didaktischen noch den pädagogisch-sozialen Anforderungen genügt, die der Schule heute gestellt sind (Edelstein 1995a, 1998b). Es ist verhältnismäßig einfach, Gründe für zunehmende Anomie in der Schule auszumachen, deren Implikationen für die Funktionstüchtigkeit der Schule zu begreifen. Einige Überlegungen dazu erscheinen an dieser Stelle sinnvoll:

Die soziodemografischen und die sozialpsychologischen Merkmale der Schülerschaft haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. Die Population der akademisch orientierten Oberschulen ist zu Ungunsten der Hauptschulen überproportional gewachsen. Der Selektionsdruck hat sich dabei in den weniger erfolgreichen Segmenten dieser Oberschulpopulation paradoxerweise deutlich gesteigert. Die neuere Erosion positiver Erwartungen an Zukunft und Beruf infolge tief greifender Veränderungen des Wirtschafts-, des Arbeits- und des sozialen Systems beeinträchtigt die Motivation für Lernen und Bildungsanstrengungen. Die unter Druck geratene Zukunftsperspektive schwächt die identitätsstabilisierenden Mechanismen in der Adoleszenz. Die Intensität der Mediennutzung hat den kulturellen Habitus, auf den die Schule vertraut hat, tief greifend verändert. Folgenreiche Veränderungen der Familie, ihrer Komposition und Stabilität sowie ihrer Haushalts- und Regulationsgrundsätze haben die in die Schule mitgebrachten Sinnvorstellungen und die von ihnen getragene Lerndisziplin mit wachsendem Individualismus der Erwartungen unter den Druck zunehmender Anomie gestellt. Diese Änderungen beeinflussen die Einstellungen der Jugendlichen zu Schule und Lernen massiv und langfristig. Die alternden Lehrerkohorten – in vielen Schulen aus fiskalischen Gründen fast ohne Nachwuchs – sind auf die Transformation der jugendpsychologischen Bedingungen des schulischen Lebens und Arbeitens weder professionell vorbereitet noch subjektiv eingestellt (Edelstein 1995b).

Die Inadäquatheit der Inhalte im Verhältnis zu den Bedürfnissen der nachwachsenden Generation und zu den Interessen der Schüler hat die Diskussion seit den siebziger Jahren beschäftigt (Robinson 1971). Tatsächlich ist diese Frage spätestens seit Beginn des Jahrhunderts von den pragmatistischen Vorkämpfern einer neuen Erziehung auf die Tagesordnung gesetzt worden (z.B. Dewey 1963). Deutlich ist das Missverhältnis zwischen Umfang und Qualität des vorgeschriebenen Lehrstoffs einerseits, der Lebensrelevanz der Inhalte und dem Interesse der Schüler andererseits. Die Diskussion über die „Überbürdung“ der Schüler hat bereits das 19. Jahrhundert beschäftigt (Roessler 1957). Diese Diskrepanz hat erhebliche Folgen für die Lebenswelt der Schüler, ihre Lernsituation und ihre kognitiven Einstellungen. Inmitten einer auf Information und Wissen orientierten Gesellschaft droht sie, Wissen und Lernen subjektiv zu entwerten, als bloßes unter Lernzwang gestelltes „Schulwissen“ zu diskreditieren. Die fehlende didaktische Differenzierung und mangelhafte Vermittlung individueller Optionen und individueller Unterschiede im Zugang zu den Inhalten, die lebensweltliche Abstinenz der Unterrichtsstoffe unterwirft große Teile des Unterrichts für eine Vielzahl von Schülern während eines großen Teils der Zeit der Herrschaft negativer Einstellungen, vor allem Angst und Langeweile (Fichten 1993; Lehrke/Hoffmann 1987; Sturzbecher 2001).

Eine besondere Belastung der Lehrer ergibt sich aus der Organisation schulischen Lernens in der Schulklasse. Einerseits ist das Jahrgangsprinzip durch die offensichtlichen – auch physiologischen – Veränderungen der Jugendphase unter starken Druck geraten. Andererseits haben veränderte Selektivitätsnormen die Variabilität in den Schulklassen deutlich gesteigert. Schließlich stimmen die Beobachter darin überein, dass soziale und moralische Normen unter Jugendlichen einem tief greifenden Wandel ausgesetzt sind, der das Verhalten der Schüler in den Schulklassen sowohl Mitschülern als auch Lehrern gegenüber stark verändert hat. Davon sind Rücksichtnahme, Empathie und Solidarität ebenso betroffen wie Disziplin, Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Variabilität der Schulklasse verschärft das Problem der individuell und der gruppenspezifisch adäquaten didaktischen Strategien, welche die erfolgreichen, psychologisch begründeten und allgemein bewährten Unterrichtsstrategien modulieren müssen, die ihrerseits je nach Gegenstand und Unterrichtsziel untereinander differieren (Weinert 1998). Dazu gehören der entwicklungsadäquate Aufbau solcher Strategien, ihre Dosierung in Ansehung der Bedürfnisse von Lerngruppen und Individuen, ihre situative Differenzierung im Blick auf den Fortgang eines Unterrichtsvorhabens. Ihr differenzieller Einsatz zur Förderung des Lernens und der Leistungsentwicklung unterschiedlicher Schüler mit verschiedenen Lern- und Leistungsprofilen stellen professionell-didaktische Fertigkeiten dar, die nicht einem „gebo-

renen Lehrer“ in den Schoß fallen, vielmehr durch die Lehrerbildung wissenschaftlich vorbereitet, durch reflektierte und begleitete Erfahrung durchgebildet und durch eine professionstypische Weiterbildung differenziert und weiterentwickelt werden müssen.

Mehr als je zuvor ist das Lernen in einer intellektuell und motivational heterogenen Schülerpopulation auf eine psychologisch differenzierte Didaktik als zentrale Berufskompetenz des Lehrers angewiesen. Tief greifende Veränderungen der sozialen und psychischen Konstitution der Schüler, das problematische Verhältnis zu den Inhalten und die zunehmende Verletzlichkeit der Organisation, insbesondere der Schulklasse, begründen also die Forderung nach einer Berufsvorbereitung, die den Lehrern professionelle Handlungsfähigkeit in diesen alltäglich gewordenen Problemkontexten gewährleisten könnte. Doch die Vorbereitung des Lehrers auf den Beruf räumt tradierten akademischen Inhalten nach wie vor viel mehr Platz ein als dem professionstypischen Wissen, das Lehrer für die Sicherung des didaktischen Erfolgs bei ihren Schülern im schwierig gewordenen Gruppenkontext schulischen Lernens benötigen. Trotz ihres hochkomplexen beruflichen Handlungsfelds sind Lehrer nach wie vor schlechter auf professionelles Handeln vorbereitet als andere Professionen (Edelstein/Herrmann 1993; vgl. Weinert 1998).

2. Individuelle und psychologische Befindlichkeit der Betroffenen

Das diagnostische Begreifen der Ursachen ist ein wichtiger Schritt bei der Suche nach brauchbaren Therapien. Wichtig ist freilich auch das empathische Verstehen der subjektiven Befindlichkeiten der von der Situation betroffenen Schüler und Lehrer. Das Burnout-Syndrom der Lehrer wurde bereits erwähnt. Dass dabei Leidensdruck entsteht, dem für das Individuum Krankheitswert zukommt, wird über systemischen Problemen oft vergessen. Die Klage über die Leistungsdefizite der Schüler lässt häufig übersehen, dass viele Schüler Schule und Unterricht als bedrückend und sinnentleert erleben, dass sie auf nicht durchschaute Anforderungen und nicht begriffene Erwartungen häufig mit Resignation, Hoffnungslosigkeit und Selbstwertverlust reagieren, vor allem wenn sie zivil und wohlgezogen genug sind, um einen rebellischen Habitus zu meiden.

Diese Symptome subjektiver Befindlichkeitsstörungen am Arbeitsplatz Schule zeugen davon, dass die einzelne Institution ihren Mitgliedern nur allzu oft keine zufrieden stellende Lebenswelt bietet, in der sie motiviert arbeiten, engagiert Teilnahme üben und sich selbstwertdienlich für gemeinsame Aufgaben einsetzen können. Dies aber beschreibt den Zustand einer organisationspsychologischen Krise der Institution (Sarason 1971, 1990).

Schüler, Lehrer, Schulen: dies sind Kollektivbezeichnungen. Wenn die Diagnose kollektive Probleme aufzeigt, liegt es nahe, systemische Reparaturen vorzuschlagen. Doch diese haben sich weithin als unwirksam erwiesen. Die Symptome blieben resistent, jede Reform fügte als Nebenfolge den bereits bekannten neue Symptome hinzu. Dieser Erkenntnis entsprach die schließliche Abkehr von der Tradition systemweiter Reformstrategien und, analog zu betrieblichen Maßnahmen, zur Verbesserung der Situation am individuellen Arbeitsplatz, die Hinwendung zur Einzelsituation. Die Einsicht setzt sich durch, dass eine erfolgreiche Schulreform auf die Transformation der einzelnen Schulen angewiesen ist (Fullan 1993; Slavin 1990). Zieht man aus dem Scheitern der systemischen Schulreformen den Schluss, dass sie nicht, wie lange vermutet und mehrfach versucht, mit Hilfe organisationstheoretisch aufgeklärter Strategien bewältigt werden können und dass Schulreform folglich auf dem Wege erfolgreich durchgeführter Transformationen einzelner Schulen eines Systems vorangetrieben werden müssen, dann geht es folgerichtig um die Bedingungen, die das Gelingen von Schultransformationen ermöglichen (Hopkins 1987).

3. Psychologische Bedingungen erfolgreicher Schultransformation

Fullan (1985, 1993) hat uns eine Taxonomie von Bedingungen gegeben, welche die Schulen erfüllen, die erfolgreiche Transformation durchlaufen. Drei Merkmale zeichnen solche Schulen aus, die alle psychologisch mit Bedingungen erfolgreicher Kommunikation in Gruppen zu tun haben: Sensitivität der Leitung für die Handlungserfordernisse in konsensorientierten Kollegien; gemeinsam – und das heißt auf Grund von Konsensbildungsprozessen in Kollegien – anerkannte Wertpräferenzen; Kooperationsbereitschaft unter Mitgliedern, kooperative Planung und kollegiale Entscheidungsfindung (Fullan 1985). Diese Praxis wird in erfolgreich sich verändernden Schulen durch eine Anzahl das kollegiale Handeln bestimmender Prinzipien fundiert: Konsens über den Primat des Unterrichts vor den Aufgaben der Organisation; deutliche Zielvorgaben und klare Erwartungen an die Schüler; kontinuierliche Beobachtung der Performanz auf allen Dimensionen des gemeinsamen Handelns; auf Dauer angelegte und auf interne Bedürfnisse fokussierte schulinterne Fortbildung; Mitwirkung der Eltern und ein positives Klima als Ausdruck einer kommunikativ konstituierten Lebenswelt (Edelstein 1999; Fullan 1985). Es fällt auf, dass es sich durchweg um psychologisch und sozialpsychologisch bestimmte Binnenverhältnisse der einzelnen Institution handelt, die über organisationszentrierte Strukturveränderungen des Schulsystems kaum erreicht werden können.

Fassen wir zusammen: Objektive und subjektive Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen von Schülern und Lehrern rufen nach Reform der Schule. Forschung und Erfahrung zeigen, dass systemische Reformen die Reformziele nicht erreichen, sondern sie durch nichtintendierte Nebenfolgen neutralisieren. Reformen mit dem Ziel veränderter Lern- und Lebensverhältnisse an der Schule müssen die einzelne Institution in eine Lern- und Arbeitsgemeinschaft transformieren, Schule als Lebenswelt unter gemeinsamen, kommunikativ konsentierten Zielen konstituieren (Solomon u.a. 1992). Die Merkmale solcher Lebenswelten lassen sich psychologisch beschreiben, und die angestrebte Transformation fordert psychologische Mittel. Für die Instrumentierung einer Reform, die das Leben von Lehrern und Schülern gleichermaßen bewegt und die Schule als kooperations- und kommunikationsorientierten Verband im Dienste des Handelns unter gemeinsam beschlossenen Zielen zur Ausarbeitung einer eigenen institutionellen Identität befähigt, wird folglich ein psychologisches Schlüsselkonzept gesucht, das für die drei Brennpunkte der Reform – Schüler, Lehrer, Kommunikations- und Kooperationszusammenhang Schule – gleichermaßen funktional ist. Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung verspricht, diese komplexe Leistung zu erfüllen.

4. Selbstwirksamkeitsüberzeugung als strategisches Konstrukt

Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist selbst nicht Teil einer Reform. Vielmehr ist es neutral gegen spezifische Reforminhalte. Doch die Überzeugung eigener Handlungsmächtigkeit begünstigt die Bereitschaft der Individuen zu einer Veränderung, indem sie das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stärkt. Als optimistisch getönte Bereitschaft, eigenes Handeln im Blick auf intendierte Handlungsziele effektiv einsetzen zu können, restituiert die Überzeugung eigener Wirksamkeit die Wirkung jener Dispositionen, deren Schwäche im gegenwärtig vorherrschenden Klima der Schule die Handlungsbereitschaft unterlaufen: die resignative Einstellung vieler Schüler zu Leistungsanforderungen der Schule, die zu Demotivation führt; die demoralisierte Haltung vieler Lehrer, denen der Unterricht in desinteressierten, unwilligen oder abweisenden Gruppen über ihre Kraft zu gehen scheint; der Verfall des Engagements, das angesichts bürokratischer Regulative bei zunehmender psychischer Beanspruchung durch institutionelle, professionelle und persönlich-individuelle Stressoren den Rückzug aus der kollektiven Anstrengung diktiert.

Obwohl also die Überzeugung eigener Wirksamkeit kein Reformkonzept ist, berührt es doch die subjektiven Bedingungen individueller und kollektiver Handlungsbereitschaft, die eine wesentliche Vorbedingung von Reformen

sind, die von einzelnen Kollegien im Blick auf die Gestaltung der Verhältnisse an ihren Schulen ihren Ausgang nehmen und dorthin zurückkehren. Es sind subjektive Vorbedingungen positiver und zielgerichteter Interaktionen, die anzeigen, dass die Lehrer der Leistungsbereitschaft und Lernkompetenz der Schüler vernünftiges Vertrauen entgegenbringen. Im Blick auf das Selbst ist es eine Einstellung, die anzeigt, dass der Lehrer der eigenen professionellen Kompetenz zutraut, angemessene Handlungskontrolle über die Klasse, die Aufgaben, das Leistungsschicksal der Schüler zu erlangen; dass er im Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch auf die eigene Reputation bei den Nutzern und Beobachtern seiner Institution angesichts ungünstiger Verhältnisse nicht ohnmächtig, sondern sowohl individuell als auch im Kollegialverband handlungsfähig ist.

So erscheint die Überzeugung eigener Wirksamkeit als strategisch wichtiger Bestandteil einer Handlungsdisposition, die Voraussetzung erfolgreicher Reformen ist. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung wirkt psychologisch Burnout-Symptomen bei den Handelnden entgegen und gibt ihnen psychisch die Verfügung über ihre Handlungskompetenz zurück. Die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrern und Schülern stellt folglich einen zwar bescheidenen, aber notwendigen und vielleicht nachhaltigen Schritt bei der Überwindung von Resignation und Depression, und das heißt bei der Wiederherstellung von Handlungsautonomie und Veränderungsfähigkeit der Lehrer, bei der Bekämpfung von Anomie und Hoffnungslosigkeit insbesondere bei den benachteiligten Schülern dar, die gegen pädagogische Maßnahmen zunehmend immun oder gar resistent werden.

Auf der Grundlage der Theorie der Selbstwirksamkeit wurden Strategien entwickelt, um den Rahmen pädagogischen Handelns zu flexibilisieren, die Interaktion von Lehrern und Schülern konstruktiver zu gestalten und die Organisationsbedingungen für pädagogische Innovation zu verbessern. Forschungen haben gezeigt, dass positive Überzeugungen eigener Wirksamkeit in pädagogischen Institutionen nicht nur die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachhaltig verbessern können (Jerusalem/Mittag 1999), sondern auf Gesundheit und Berufszufriedenheit von Lehrern, das Organisationsklima der Institution und Aktivität und Verantwortungsbereitschaft der Mitglieder positiv einwirken (Schunk 1995; Schunk/Meece 1992).

5. Die Reformstrategie

Noch einmal sei hier wiederholt, dass es sich in der Argumentation bisher um die Beeinflussung einer psychischen Disposition handelt, nicht um eine Reform der Institution. Die Reform selbst muss inhaltlich unabhängig von

Maßnahmen zur Stärkung der Disposition entwickelt werden. Zwar wird eine Reform, die auf kollektives Handeln einer kooperativen und kommunikativ eingestellten Diskursgemeinschaft gegründet ist, selbst die motivationalen und dispositionellen Bedingungen ihrer Handlungsbereitschaft in positiver Rückkopplung verstärken, aber die Inhalte dieses Handelns müssen als Reformprogramm in der Handlungsgemeinschaft der je einzelnen Institution oder eines Institutionenverbunds entwickelt oder doch zumindest explizit konsentiert und arbeitsteilig abgestimmt realisiert werden. Dabei handelt es sich im Rahmen der den Schulen konzidierten Autonomie um pädagogisch-professionell verantwortete Vorhaben, die von Schwerpunktsetzungen über die Gestaltung innerer Prozesse bis zur Entwicklung eines eigenen Schulprofils reichen und folglich letzten Endes zu Differenzierungen des Schulsystems führen dürften. Damit laufen sie den Grundsätzen bisheriger systemischer Reformen und auch bisher verfolgten bildungspolitischen Grundsätzen zuwider, die ein Maximum systemweiter Einheitlichkeit sichern sollten. Doch einerseits wird das Prinzip der Einheitlichkeit ohnehin zunehmend zurückgenommen, weniger allerdings im Blick auf die Transformation der Schule als im Blick auf kompetitive Modifikationen des Schulsystems unter Verzicht auf bisherige Auslegungen des Verfassungsgebots der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse. Aber auch autonome Änderungen von Schulen könnten in diesem Rahmen hingenommen werden, da die Leistung des Systems dabei insgesamt zunehmen dürfte. Die Verfahren und Qualitäten, die zur Realisierung der inhaltlichen Transformation erforderlich sind, wurden bereits beschrieben: Es sind die Prozeduren einer kommunikativen Praxis professioneller Entscheidungsfindung, die eine reformorientierte Schulkultur auszeichnet.

Wie bei allen Veränderungen handelt es sich hinsichtlich der Sicherung von Erfolgen um eine Reformstrategie, die von Risiko nicht frei ist. Sie definiert den Fokus der Intervention als Beeinflussung der subjektiven individuellen und kollektiven Dispositionen als Vorbedingung erfolgreichen Handelns im Dienste der Transformation der Institution. Die Gegenstände, auf die sich die Transformation richtet und mittels derer die Reform realisiert wird, lässt sie zunächst offen bzw. überlässt sie den Beteiligten und Betroffenen selbst.

6. Strategie der Intervention im Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“

Die Strategie des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ – über seine Umsetzung und empirischen Befunde wird im zweiten Teil dieses Beiheftes eingehend berichtet – setzt, wie aus den vorangegangenen Ausführungen her-

vorgeht, auf indirekte Wirkung, nicht auf ein gleichsam kontrolliertes Experiment. Sie wird geleitet von der Überzeugung, dass pädagogisches und didaktisches Handeln zwar wissenschaftlich aufgeklärt und informiert einsetzen und dementsprechend eine zielgerichtete Strategie operativ verfolgen kann, in der Exekution indessen, weil es stets hochkomplex ist, situationspezifisch realisiert wird und im jeweiligen Fall selektiv wirkenden Präferenzen gehorcht. Es kann folglich nicht darum gehen, den Ablauf einzelner Handlungssequenzen zu bestimmen, sondern darum, dem Individuum oder der Gruppe allgemeine Strategien, Prinzipien und Perspektiven zur Verfügung zu stellen, die diese im Lichte ihrer Überzeugungen und in den Grenzen ihrer Bereitschaften autonom beurteilen, funktional einsetzen und situationsgerecht modifizieren können.

Im Fall des Modellprogramms „Selbstwirksame Schulen“ haben wir den Schulleitungen und Kollegien die Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung allgemein sowie speziell für den pädagogischen Kontext gleichsam „zur Verfügung“ gestellt. Nach einer ersten allgemeinen Präsentation der Theorie und ihrer Anwendung auf einer gemeinsamen Konferenz der für das geplante Projekt verantwortlichen Mitglieder der Schulen wurde das theoretische Konstrukt in weiteren Diskussionen differenziert und konkretisiert. Das geschah in zweierlei Form: auf schulübergreifenden Konferenzen (auf allgemeinerem Niveau) und in schulinternen Fortbildungs- bzw. Trainingsseminaren zur Anwendung des Konzepts in pädagogisch relevanten Kontexten. Nach der Feststellung der Baseline-Werte der für das Projekt zentralen Konstrukte dienten drei begleitende Evaluierungen im Jahresabstand der Performanzbeurteilung und stellten Material für Rückmeldungen bereit. Kollateral entwickelten die Schulen ihre eigenen Vorhaben und Profile mit je eigenen Begründungen. Diese sollten einerseits die Zwecke einer die Schule transformierenden aktiven Reformpraxis verfolgen, andererseits die mit dem Selbstwirksamkeitskonstrukt implizierten Werte und normativen Orientierungen realisieren, die dann die Praxis weiter beeinflussen und entwickeln sollten.

Für die je spezifischen pädagogischen Handlungsfelder und Vorhaben wurden eigene Weiterbildungsmaßnahmen angeboten. Auf den entsprechenden Systemdimensionen wurden die Entwicklungen dokumentiert und für eine Gesamtevaluierung aufbereitet. Die Ergebnisevaluierung besteht folglich aus Messungen der verschiedenen Bereiche der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und schulrelevanter Persönlichkeitsmaße von Schülern und Lehrern einerseits, aus Beschreibungen der Projekte und Projektentwicklungen der Schulen andererseits. Eine grundlegende Annahme über den Verlauf der Entwicklung des Modellversuchs ist, dass Kollegien, in denen das Selbstwirksamkeitskonzept rezipiert und akzeptiert worden ist, zunächst Verständnis für die Notwendigkeit entwickeln, Lehrerstrategien mit dem Ziel zu beein-

flussen, die Überzeugung eigener Wirksamkeit *bei den Schülern* zu stärken, ihnen optimistischere Auffassungen des eigenen Leistungsvermögens zu vermitteln und resignative Einstellungen hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit zu überwinden. Dies erfordert aktivierende didaktische Strategien mit positiver Rückmeldung unter Anwendung einer stärker individuum-bezogenen Bezugsnorm.

Sobald sich selbstwirksamkeitsbezogene Interaktionsnormen und didaktische Strategien gegenüber den Schülern durchsetzen, wird dies der dem Modellversuch zu Grunde liegenden Überzeugung zufolge Rückwirkungen auf das Verhältnis zu Schule und Kollegium haben und selbstwirksamkeitsaffine Handlungsstrategien im Kontext der für die jeweilige Schule entworfenen Ziele entfalten. Optimistischere Auffassungen und zielbetonte Handlungsstrategien dürften zu effektiveren und zugleich befriedigenderen Ergebnissen führen. Die Rückmeldung aus der Institution dürfte die Überzeugung fördern, dass Schulen veränderbar sind und kooperative Maßnahmen kollektiv erwünschte Ziele auch erreichen können.

Idealtypisch handelt es sich also vor allem um eine kognitive Strategie der Intervention: Der theoretischen Aufklärung – d.h. der Vermittlung der theoretischen Struktur und Differenzierung des Konstrukts – folgt die Explikation in terms einer pädagogischen Handlungstheorie und die Übersetzung in Strategien der pädagogischen, insbesondere der didaktischen Praxis, die freilich den betroffenen Lehrern überlassen bleibt. Dem in professionellen terms interpretierten Wissen entspricht im günstigen Fall eine veränderte Praxis pädagogischer Interaktion und Evaluation. Diese ändert zunächst das Klima in der Klasse, bei positiver Entwicklung das Rollenverständnis der Lehrer und – gefördert durch die konstruktive Aufgabenstellung einer kollegialen Entscheidung über schulische Entwicklungsprojekte und Handlungsziele – die Wertpräferenzen im Kollegium. Jede Schule entwickelt sich inhaltlich nach eigenen Optionen und Präferenzen, aber fördert dabei die Durchdringung der Institution mit einem Klima des handlungsorientierten Optimismus, der die Individuen stressresistenter werden lässt und der Schule als einer von gemeinsamen Handlungszielen geprägten Lebenswelt Akzeptanz verleiht.

7. Selbstkritische Anmerkungen

Erfolgsgewissheit bietet diese Reformstrategie freilich nicht. Sie ist realistisch, insofern sie die pädagogische Autonomie der Lehrer voraussetzt, die in leistungsschwachen und evaluationsentlasteten deutschen Schulen inneren Reformen gegen die Einsicht, den Willen und ohne die Handlungsbereitschaft der Lehrer wenig Chancen lässt. So setzt die kognitive Reformstrategie unter

den in unserem System vorherrschenden Bedingungen paradoxerweise eine (Teil-)Realisierung im Vorgriff auf die Folgen in gewisser Hinsicht bereits voraus. Wenn die Reform greift, wird sie von der Überzeugung der Mitglieder der Institution getragen und verstärkt. Bleibt die Bereitschaft der Lehrer beschränkt, der Einsicht in die notwendige Veränderung des Selbstwirksamkeitshaushalts der *Schüler* Einfluss auf die Gestaltung ihrer didaktischen Interaktion mit ihnen einzuräumen, fehlt der Reform ein wesentlicher Teil ihrer selbst erzeugten Antriebsdynamik. Wir müssen davon ausgehen, dass ohne Maßnahmen zur Evaluierung der unterrichtlichen Interaktion unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Selbstwirksamkeitsannahmen an die Schüler eine wesentliche Kraft zur Übertragung der Veränderung auf die Institution unausgebildet bleibt. Das hängt mit der Schwäche der evaluativen Komponente der Leitungstätigkeit an deutschen Schulen zusammen. Hospitation und Inspektion könnten hieran manches ändern. Doch dies ist zurzeit noch nicht die Verfassung der Schule in Deutschland. Insoweit ist beides realistisch – der Ansatz der Veränderungsperspektive bei den inneren Verhältnissen, die kognitive Strategie, die auf eine lernende Organisation mit lernbereiten Mitgliedern setzt – und die skeptische Einschätzung der Erfolgsaussichten.

8. Reflexionen zum Verhältnis von Schule und Wissenschaft

Zwischen sozialer Praxis und Sozialwissenschaft besteht ein gespanntes Verhältnis. Die Gründe dafür sind vielschichtig und unterschiedlich legitim. Vertretern der Praxis erscheint Wissenschaft vielfach nicht als ein auf Forschung und Erkenntnis gegründetes „besseres Wissen“, sondern als bloßes Besserwissen, als sachfremde Vereinfachung einer komplex strukturierten Handlungswirklichkeit, der Wissenschaft mit usurpierter Autorität normativ illegitim entgegentritt.

Andererseits ist mittlerweile anerkannt, dass die Praxis in vielen Bereichen der sozialen Welt für eine ungestörte Funktionstüchtigkeit und vor allem für die zukunftscompatible Weiterentwicklung auf wissenschaftsbasierte Diagnosen, auf wissenschaftliche Beratung oder auch auf wissenschaftliche Anleitung nicht verzichten kann. So zutreffend der Vorwurf sein mag, dass Wissenschaft unterkomplexe Modelle der sozialen Realität entwirft, der die Handlungsmodelle der eingelebten, durch tradiertes Handlungswissen scheinbar wohl informierten Praxis zumindest im subjektiven Bewusstsein besser zu entsprechen scheinen, so deutlich wissen einsichtige, für Erfahrung sensitive Akteure in vielen Bereichen des sozialen Lebens, dass die tradierten Handlungsanweisungen und überkommenen Ordnungen der eingelebten Praxis unter veränderten Bedingungen obsolet werden: Sie verfehlen ihre

Funktionsziele und überfordern die sozialen Akteure mit der Erwartung, dass sie die gestörte Funktionsfähigkeit eines Systems allein sichern oder wieder herstellen. Das Unbehagen an solchen Zuständen schlägt angesichts des Anspruchs der Wissenschaft, die Verhältnisse besser zu begreifen als dies die Beteiligten tun oder für Probleme und Störungen Lösungen bzw. Prozeduren der Veränderung (und ggf. Erneuerung) bereitzuhalten, in Abwehr und Ängstlichkeit um – psychische Reaktionen, die einen Verlust an Kontrolle über das Handlungsfeld begleiten. So ist das Verhältnis der Schule, vor allem der Lehrer, zu einer Wissenschaft, die Empfehlungen zur Veränderung der eingelebten Praxis der Lehrer selbst vorschlägt, von Spannungen, Abwehr, Gekränktheit und gelegentlich Aggression der Betroffenen bestimmt.

Für das gespannte Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft gibt es darüber hinaus eine Anzahl Gründe, die in der eigentümlichen Zwitterstellung der Lehrer zwischen Wissenschaft und Praxis liegen. Lehrer sind als Fachlehrer ihrer Fächer wissenschaftlich ausgebildet, als Fachleute Adepten einer Wissenschaftsdisziplin, ohne indessen einer wissenschaftlich ausgebildeten Profession anzugehören, bedeutet doch wissenschaftliche Professionalisierung, wie dies etwa am Beispiel der Medizin verdeutlicht werden kann, die Durchdringung der beruflichen Praxis durch eine handlungsleitende Wissenschaft. Das professionelle Handeln der fachlich-wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer bleibt dabei auf der Stufe tradierter Praxis, im besten Fall eine Kunstlehre. Eine Kunstlehre erfüllt ihre Ziele und Zwecke indessen nur unter Stabilitätsbedingungen. Sie geht auf die erfahrungsgeleitete Beobachtung regelhaft rekurrierender Verhaltensweisen und Erscheinungen des Lebens zurück, auf deren verlässliche Muster das Handeln sich einzustellen vermochte. Insofern geht gerade ein durch tradierte Erfahrung gesättigtes Handeln unter veränderten Bedingungen das Risiko einer Fehlanpassung ein: Was den Erfolg ausgemacht hat, die stabile Passung mit den Erscheinungen, läutet unter Bedingungen intensiver Veränderung den Misserfolg ein. Dies ist der Zustand, den die Lehrer beklagen, wenn sie, übrigens zu Recht, über verändertes Schülerverhalten, veränderte Mentalitäten, veränderte Lernhaltungen klagen und über den schwer erträglichen Stress, dem sie deshalb ausgesetzt sind. Die Expertise des Fachwissenschaftlers und der vorwissenschaftliche Status des Professionswissens treten schmerzhaft auseinander. Die Anerkennung mangelhafter Professionalität würde indessen die der fachwissenschaftlichen Expertise geschuldete Selbstachtung der Lehrer in Frage stellen, der sie doch den historischen Erfolg verdanken. Es ist schwer vorstellbar, dass die Ärzte auf die Veränderung der Krankheitsbilder und des Patientenhabitus mit Abwehr, Angst, Gekränktheit und Aggression reagieren. Denn diese stellen ihren Status nicht in Frage: Indem die Veränderungen zu professionstypischer Fortbildung zwingen, setzen sie zugleich die Mechanismen der Statussicherung in

Gang. Auf Ambivalenzen der Lehrer muss eine Intervention in der Schule folglich gefasst sein. Die innere Spannung zwischen traditioneller Expertise und kritischer Professionalität macht Lehrer verletzlich für Eingriffe in ihre Handlungsautonomie, die einerseits auf ihre Veränderung zielen und andererseits auf ihre Mitwirkung angewiesen sind. Dies ist indessen der typische Anspruch an professionalisierte Berufe, die ihre Änderung autonom (unter Berufung auf professionserzeugtes Wissen) vorantreiben. Dagegen wird die Undurchlässigkeit der Schule für geplante Änderungen durch die personelle Stabilität der Kollegien, die administrativ und beamtenrechtlich eine fast unerschütterliche Stellung einnehmen, sowie durch ihre demografische Homogenität gestützt, eine Folge der außergewöhnlichen Expansion des Schulsystems in den siebziger Jahren und der gegenwärtigen fiskalisch bedingten Lähmung der Schulverwaltung. Viele Gründe stärken folglich die Resistenz der Schule gegen fremdinitiierte Änderungen der Institution und stellen die Bereitschaft, Änderungen selbst zu initiieren, strukturell in Frage. Die Folgenlosigkeit der Schulkritik dürfte angesichts des Widerspruchs zwischen der Unterprofessionalisierung des Lehrerberufs und der Erwartung, dass Veränderungen der Schule vor allem von den Lehrern selbst in die Hand genommen werden, kaum überraschen. In den USA – aber auch in der Schweiz – wird der Prozess der Veränderung durch die stärkere Stellung der Schulleitung, durch die relative Autonomie der Schule zur Bildung eines eigenen Profils und nicht zuletzt durch die Flexibilität der Personalrekrutierung begünstigt. In Schuldistrikten mit hohen Erwartungen an die Leistung und das lebensweltliche Angebotsspektrum der Schule – und darin unterscheiden sich bekanntlich amerikanische Schuldistrikte enorm voneinander – ist eine der Professionalisierung dienliche Wissenschaft als System von Leistungen zur Beratung, Steuerung und Evaluierung der Praxis, ein auf dem Markt verfügbares und wie selbstverständlich beanspruchtes Angebot. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ist folglich relativ entspannt. In der Ausbildung der Lehrer – hier gibt es freilich enorme Qualitätsunterschiede – spielt die Spannung zwischen Fachwissenschaft und Professionswissenschaft wenn überhaupt eine untergeordnete Rolle.

In das Spannungsfeld zwischen Schule und Wissenschaft ist auch das Modellprojekt „Selbstwirksame Schule“ geraten. Auch in den Modellschulen haben manche Lehrer trotz intensiver Versuche, sie für den Schulversuch zu gewinnen, durchaus ambivalent, gelegentlich auch ablehnend, darauf reagiert. Zwar haben die Verwaltungen den Modellversuch unterstützt, die Schulleitungen ihn gewünscht und die Kollegien ihm mit den notwendigen Mehrheiten in den Schulkonferenzen ihre Zustimmung erteilt; doch insbesondere die evaluativen Aspekte des Vorhabens, die am deutlichsten sozialwissenschaftlich-analytischen und quantitativen Aspekte des Projekts haben Widerstände

gegen ein Vorhaben in den Schulen geweckt, das, wenn auch indirekt, den möglichen Anteil der Lehrer an den Funktionsdefiziten der Schule anspricht und damit implizit Kritik an der Praxis der Schulen üben könnte. Wie konstruktiv immer die Absicht des Modellversuchs sein mochte, empfindliche, gegen Kritik sensibilisierte Teile der Kollegien sahen darin die vermeintlich unverständige, günstigenfalls irrelevante, ungünstigenfalls fehlgeleitete und arrogante Beanspruchung eines besseren Wissens gegen ihre gerechtfertigte Praxis – gerechtfertigt auch dann, wenn sie selbstkritisch als verbesserungsbedürftig anerkannt wird. Gewiss stellt die Fragestellung des Projekts und damit der Evaluation an die Lehrer, ihre Berufsauffassung und ihre Erfahrung besondere Ansprüche und fordert die Professionalität ihres Rollenverständnisses besonders unverhüllt heraus. Damit eröffnet die Untersuchung der Einstellung der Befragten die Möglichkeit eines an deren Detailwissen rückgebundenen und gerechtfertigten Widerstands, mit Vorbehalten insbesondere gegen eine Forschung, die Lehrer und Lehrerhandeln zum Gegenstand der Sozialforschung macht. Zu recht richten sich solche Vorbehalte dabei gegen Versuche technokratischer Überwältigung unter der Flagge und dem Anspruch wissenschaftlicher Aufklärung. Zu unrecht freilich verwechseln sie die Abwehr technokratischer Übergriffe mit der Abwehr gegen die Transformation einer dysfunktionalen Praxis. Die Missverständnisse sind Zeichen mangelnder Professionalität. Wenn die Lehrer die Gestaltungsmacht über ihre Praxis bewahren sollen, müssen sie gegen die eigene Praxis Gelassenheit aufbringen, Beobachtung und Rückmeldung über die Sprachspiele und Interaktionsmuster im Klassenzimmer ohne Gekränktheit zulassen und Wissenschaft zu kritischer Mitwirkung an der notwendigen Veränderung der Schule einladen.

Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./ Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im interaktiven Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Barth, A.-R. (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Dewey, J. (1963): Experience and education. New York: Collier Books.
- Edelstein, W. (1995a). Die offene Gesellschaft: Leitvorstellung oder Notlösung? In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Lernen in einer offenen Gesellschaft. Dokumentation der 15. DGBV-Jahrestagung vom 15. bis 17. September 1994 in Bayreuth. Frankfurt/Main, S. 65–83.

- Edelstein, W. (1995b): Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung im Anschluß an Emil Durkheims Theorie. In W. Edelstein (Hrsg.): *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger, S. 13–24.
- Edelstein, W. (1998a): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 100–106.
- Edelstein, W. (1998b): Plädoyer für eine Repartikularisierung des Bildungssystems. Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V., Potsdam.
- Edelstein, W. (1999): Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In E. Risse/H.-J. Schmidt (Hrsg.): *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Edelstein, W./Herrmann, U. (1993): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30. Beiheft, Weinheim/Basel, S. 199–217.
- Fichten, W. (1993): *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Fullan, M. (1985): Change processes and strategies at the local level. In: *Elementary School Journal* 85.
- Fullan, M. (1987): *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, Pa. 1993
- Hopkins, D. (1987): *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: M. Jerusalem/R. Pekrun (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, S. 223–245.
- Lehrke, M./Hoffmann, L. (1987): *Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Robinson, S.B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roessler, W. (1957): *Jugend im Erziehungsfeld*. Düsseldorf: Schwann.
- Sarason, S.B. (1971): *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S.B. (1990): *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy in education and instruction. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, S. 281–303.
- Schunk, D.H./Meece, J.L. (Hrsg.) (1992): *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Solomon, D./Watson, M./Battistich, V./Schaps, E./Delucci, K. (1992): Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In: F.K. Oser/A. Dick/J.-L. Patry (Hrsg.): *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 383–396.
- Sturzbecher, D. (2001): *Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F.E. (1998): Wissen und Werte für die Welt von morgen. *Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, 29./30. April 1998, München.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. *Wolfgang Edelstein*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Tel. 030-82406306, Fax 030-8249939, E-Mail: edelstein@mpib-berlin.mpg.de

Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem

Das Konzept der Selbstwirksamkeit

1. Prolog

Manchmal erscheinen Hindernisse unüberwindbar. Es ist, als ob es an einem bestimmten Punkt gar nicht mehr weitergehen kann. Ein gutes Beispiel dafür findet man im Leistungssport, wo Sprunghöhen, Entfernungen und Zeitlimits als unüberwindbar gelten können. Lange Zeit galt für Läufer die „Vier-Minuten-Meile“ als eine solche Barriere. Es wurde vermutet, dass der menschliche Organismus nicht in der Lage sei, eine Meile in weniger als vier Minuten zu laufen. Da niemand es jemals geschafft hat, lag es nahe, hier eine körperliche Grenze anzunehmen. Im Jahre 1954 hat Roger Bannister erstmalig den Bann gebrochen. Er war eine halbe Sekunde schneller. Die Nachricht von diesem Rekord verbreitete sich in aller Welt, und von dem Augenblick an folgte ein Rekord auf den anderen (Bandura 1997, S. 396).

Die psychologische Nachricht lautete: Es ist machbar! Für die Leistungsfähigkeit des Körpers sind weniger natürliche Grenzen als vielmehr psychische Barrieren ausschlaggebend. Jahr für Jahr wurde die Bestzeit unterboten, weil viele Läufer in Anbetracht der Leistungen dieser Sportler ihre eigene Selbstwirksamkeitserwartung erhöhten. Dies nennen wir „stellvertretende Erfahrung“ oder „Modelllernen“, weil man sich mit anderen vergleicht und aus deren Leistungen den Schluss zieht, dass auch man selbst in der Lage ist, dieselbe Leistung zu erbringen.

Ein Gegenbeispiel verdeutlicht in anderer Hinsicht die psychologische Komponente des Hochleistungssports. Bei der Olympiade in Mexico City 1968 gelang es Beamon, den Weltrekord im Weitsprung auf unglaubliche Weise zu brechen, indem er fast 60 cm weiter sprang als der Rekordhalter zuvor. Dies war so sensationell, dass man nach einer externen Erklärung suchte und sie auch fand. Das besondere Höhenklima in Mexico City wurde für diesen Rekord verantwortlich gemacht. Dombrowski aus der DDR hat damals gesagt, er glaube nicht, dass Beamons Rekord jemals übertroffen werden kann. Die falsche Ursachenzuschreibung auf das Klima hat offensichtlich dazu geführt, dass 23 Jahre lang niemand diese „Schallgrenze“ überwunden hat. Doch dann kam Powell und schaffte es, und gleich danach kam Pedroso und übertraf Powell. Der Bann war gebrochen (Bandura 1997, S. 396).

Was lernen wir daraus? Wenn eine Leistung nicht der Kompetenz sondern äußeren Umständen zugeschrieben wird, stimuliert sie nicht die Selbstwirksamkeitserwartung. Wie wir Barrieren interpretieren, ist von maßgeblicher Bedeutung für Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit.

Das vorliegende Kapitel hat zum Ziel, dieses theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung zu beschreiben und seine Bedeutung für die Pädagogik herauszustellen. Da es sich dabei um einen Spezialfall von Optimismus handelt, werden wir zunächst verschiedene Optimismuskonzepte einleitend gegenüberstellen.

2. Generalisierte Erwartungshaltungen als personale Ressourcen gegenüber kritischen Anforderungen

Als *personale Ressourcen* in der Stressbewältigung werden von Lazarus und Folkman (1987) *Kontrollüberzeugungen*, ein *positiver Selbstwert* und *Commitments* diskutiert. Implizit wird angenommen, dass diese Variablen mit einer effizienten Selbstregulation in Zusammenhang stehen. *Positive Erwartungshaltungen* und ein *positives Selbstkonzept* können den Prozess der Stressverarbeitung durch *bewertende, emotionale, physiologische* und *behaviorale Reaktionen* moderieren. Dabei werden u.a. folgende Annahmen gemacht: *Positive Erwartungshaltungen* wirken einer pessimistischen, resignativen Einschätzung anforderungsreicher Situationen entgegen; sie puffern gegen die durch Bedrohung oder Verlust ausgelösten negativen emotionalen Reaktionen ab und reduzieren die physiologische Erregung, die langfristig die körperliche und seelische Widerstandskraft der Person beeinträchtigt. So gehen beispielsweise Schüler mit positiven Leistungserwartungen im Vergleich zu solchen mit negativen Leistungserwartungen zuversichtlicher an Klassenarbeiten heran. Sie sind angesichts von Schwierigkeiten und Misserfolgen nicht so leicht enttäuscht und niedergeschlagen sondern fühlen sich eher herausgefordert, und sie sind weniger aufgeregt sowie stärker aufgabenorientiert. Ein anderes Beispiel ist ein erkrankter Mensch, dessen positive Erwartungshaltung im Hinblick auf seine Genesung dazu beiträgt, dass er einer Operation optimistisch entgegenseht, seine Gedanken und Gefühle nicht allein von Ängsten, Risiken und Zweifeln bestimmen lässt und damit das Ausmaß seiner körperlichen Erregung in Grenzen hält.

Zusätzlich können positive Erwartungshaltungen adaptive, stressreduktive und präventive Verhaltensweisen im Sinne aktiver, problemorientierter Bewältigungsstrategien unterstützen, und ein positives Selbstkonzept fördert ebenfalls eine günstige Bewertung der eigenen Bewältigungsanstrengungen. Beim Schüler etwa unterstützen positive Erwartungshaltungen eine gezielte

Vorbereitung, die erfolgsorientierte Motivation zur Erreichung von Leistungszielen sowie Aufgabenorientierung, Anstrengung und Ausdauer. Im Fall von Krankheit tragen günstige Erwartungen dazu bei, dass sich der Kranke gezielt und gefasst auf die Operation vorbereitet, sich aktiv und kooperativ verhält und im Hinblick auf die postoperative Phase bereits konkrete Ziele und Planungen für die weitere Genesung hat. Bezüglich der Bewertung der eigenen Anstrengungen und ihrer Ergebnisse führen positive Erwartungen schließlich zu selbstwertdienlichen und motivationsförderlichen Attributionen. Dies geschieht dadurch, dass zum Beispiel der Schüler seinen Erfolg den eigenen Kompetenzen oder Anstrengungen zuschreibt, für Misserfolge jedoch äußere Umstände verantwortlich macht (z.B. Schwierigkeit der Aufgabe, einen schlechten Tag erwischte zu haben). Ähnlich selbstwertdienlich reagiert der Kranke, wenn er gutes Befinden internal auf ein effizientes Umgehen mit der Krankheit, schlechtes Befinden dagegen auf externale Faktoren (Schwere der gegenwärtigen Beeinträchtigungen, Schwere des medizinischen Eingriffs etc.) zurückführt. Diese selbstwertdienlichen Attribuierungssymmetrien wirken langfristig motivationserhaltend und fördern somit ein dauerhaftes, aktiv-problemorientiertes Umgehen mit Anforderungen im Leistungsbereich ebenso wie mit gesundheitlichen Problemen (Jerusalem 1990; Jerusalem/Schwarzer 1989). Auf diese Weise werden Leistungsentwicklungen oder Krankheitsverläufe günstig beeinflusst, und die individuelle Funktionsfähigkeit wird aufrechterhalten bzw. rasch wieder hergestellt.

Commitments im Sinne der persönlichen Bedeutsamkeit von Lebensbereichen und Zielen unterstützen und verstärken solche positiven Entwicklungen nachhaltig. Sind Lern- und Leistungsziele für den Schüler von persönlicher Bedeutung, werden dadurch zusätzlich Motivation, Anstrengung und Ausdauer sowie ein konstruktiver Umgang mit Rückschlägen gewährleistet. Angesichts von Krankheit beschleunigen *Commitments* die Wiederaufnahme der als persönlich bedeutsam erlebten sozialen Rollen und Aufgaben und damit die Rückkehr in ein aktives und erfülltes Alltagsleben (vgl. auch Baltes/Lang 1997).

Zu den Konstrukten, die *generalisierte positive Erwartungshaltungen* umschreiben, zählen zum Beispiel *dispositioneller Optimismus* (Scheier/Carver 1987, 1992), *internale Kontrollüberzeugungen* (Rotter 1966) und *allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen* (Jerusalem/Schwarzer 1999b; Schwarzer 1994, 1996, 2000). Weitere Konstrukte, die generalisierte Erwartungshaltungen theoretisch integrieren, sind die multidimensionalen Variablen „*Hardiness*“ (Kobasa 1979) und „*Kohärenzsinn*“ (Antonovsky 1990). Alle diese Persönlichkeitsvariablen sind bereits theoretisch als personale Ressourcen konzipiert. Sie gelten als Grundlagen einer dauerhaften effizienten Selbstregulation: Sie sind mit einer Neigung zu depressiven Verstimmungen inkompatibel und

sollen darüber hinaus aktive, adaptive und problemorientierte Formen der Auseinandersetzung mit stressreichen Situationen fördern (vgl. auch Carver/Scheier 1998; Schulz/Heckhausen 1996).

3. Optimistischer Interpretationsstil

3.1 Attributionsmuster

Um kritische Ereignisse bewältigen zu können, muss man sie zunächst richtig einschätzen oder interpretieren. Wenn man sie zu pessimistisch sieht, führt dies zu einer emotionalen Beeinträchtigung und zu wenig konstruktivem Verhalten. Es wird heute allgemein angenommen, dass unser *Verhalten* von unseren *Gedanken* und *Emotionen* gesteuert wird. Gelingt es, schwierige Situationen günstig zu interpretieren, dann fühlt man sich besser und handelt auch wirksamer. Natürlich soll man sich dabei nicht „in die eigene Tasche lügen“, sondern durchaus realistisch die positive Seite der Situation in den Vordergrund rücken.

Der amerikanische Psychologe Martin Seligman (1991) hat die Denkmuster von depressiven Menschen untersucht und dabei herausgefunden, dass Depressive dazu neigen, sich die Verantwortung für *negative* Ereignisse selbst zuzuschreiben, während sie *positive* Ereignisse eher auf äußere Umstände zurückführten. Darüber hinaus schrieben sie negative Ereignisse stabilen und globalen Ursachen zu. Ein Misserfolg beim Lernen z.B. wird von Depressiven eher mit mangelnder Begabung erklärt. Dies ist ein internaler, stabiler und globaler Ursachenfaktor. Mangelnde Anstrengung dagegen ist auch ein internaler, aber ein variabler Ursachenfaktor. Mit „*internal*“ und „*external*“ meint man also die Verursachung seitens der Person oder seitens äußerer Umstände, und mit „*stabil*“ und „*variabel*“ meint man die zeitliche Dauer des zu Grunde liegenden Faktors. Schließlich wird noch zwischen „*global*“ und „*spezifisch*“ unterschieden, womit man den Allgemeingrad des vermuteten Ursachenfaktors anspricht. Würde man zum Beispiel einen Misserfolg beim Tennisspielen mit einer „Schwäche im rechten Arm“ erklären, wäre dies eine spezifische Erklärung, während eine Erklärung mit „allgemeiner Unsportlichkeit“ eher als globale Ursache einzustufen wäre.

Die Erforschung des typischen Denkmusters von Depressiven durch Martin Seligman hat später auch zu Erkenntnissen darüber geführt, wie Nichtdepressive zu denken gewohnt sind. Erfolgreiche und optimistische Menschen zeigen bei kritischen Ereignissen nämlich genau das entgegengesetzte Muster der Ursachenzuschreibung. Optimisten verbuchen Erfolge eher zu eigenen Gunsten, während sie bei Misserfolgen äußere Umstände in den Vordergrund

rücken. Bei *positiven* Ereignissen wählen sie auch eher stabile und globale Ursachen aus, bei *negativen* Ereignissen dagegen eher variable und spezifische Ursachen. Mit dieser Interpretationsvorliebe gelingt es ihnen, sich ihren gesunden Optimismus zu erhalten und guten Mutes neuen Herausforderungen in Beruf und Lebensführung entgegenzusehen.

3.2 Optimistischer Interpretationsstil in Schule und Beruf

In zahlreichen Studien hat Seligman (1991, S. 98ff.) zeigen können, dass Optimisten in der Schule, in ihrem Beruf und im Leben überhaupt erfolgreicher und zufriedener sind als Pessimisten. Ein Beispiel dafür findet sich in der Untersuchung von Versicherungsvertretern der *Metropolitan Life Insurance Company*. Beim Verkaufen von Versicherungspolicen ist die Misserfolgsquote besonders hoch, denn weniger als ein Zehntel der angerufenen potenziellen Kunden lässt sich auf ein längeres Verkaufsgespräch ein. Nur ein Fünftel der von der Versicherungsfirma angeheuerten Angestellten blieb *länger als vier Jahre in diesem Job*, weil die psychische Belastung – offenbar auf Grund der geringen Erfolgsquote – zu hoch war. Bei näherer Betrachtung dieser Gruppe von Versicherungsvertretern wurde nicht so sehr erforscht, was sie zu ihren potenziellen Kunden sagten, als vielmehr, was sie *zu sich selbst sagten*, wenn ihnen Erfolg oder Misserfolg begegnete. Diejenigen mit hoher Verweildauer in der Versicherungsfirma zeigten ein optimistisches Denkmuster. Wenn sie einen Kunden *erfolgreich* gewonnen hatten, nahmen sie *internale, stabile und globale* Ursachenzuschreibungen vor (z.B. „Ich bin ein guter Versicherungsverkäufer“). Bei den vielen täglichen Misserfolgen dagegen (z.B. wenn die Angerufenen einfach aufhängen) nahmen sie eine *external-variable* und spezifische Ursachenzuschreibung vor (z.B. „Dieser Kunde hat wohl schon eine Lebensversicherung“).

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer Untersuchung mit College-Studenten (Seligman 1991, S. 188f.). Bei der Zulassung von Schülern für ein College ergab sich ständig das Problem, dass die Schulnoten, die Einschätzung der Zulassungskommission und die Ergebnisse von Leistungstests als Auswahlkriterien nicht hinreichend waren, um den College-Erfolg im ersten Studienjahr zuverlässig zu prognostizieren. Es gab immer wieder Studenten, die deutlich schlechter, aber auch solche, die deutlich besser als erwartet abschnitten. In der Untersuchung wurden nun 300 neue Studenten des Jahrgangs 1987 gebeten, im Zuge des Bewerbungsverfahrens auch einen Fragebogen zu Erklärungsmustern für Erfolg bzw. Misserfolge auszufüllen, um festzustellen, inwieweit eher optimistische oder pessimistische Denkmuster vorlagen. Am Ende des Semesters stellte sich zunächst heraus, dass ca. 1/3 der

Studenten deutlich besser oder schlechter abgeschnitten hatten als die Schulnoten, die Urteile der Zulassungskommission oder die Leistungstests erwarten ließen. Durch Hinzuziehung der Denkmuster, die die Studenten zu Beginn des Studiums im Fragebogen angegeben hatten, konnten diese erwartungswidrigen Leistungen erklärt werden. Die unerwartet guten Studenten waren eher Optimisten, während die unerwartet schlechten Studenten eher Pessimisten waren. Unabhängig von den tatsächlichen Leistungen zu Beginn des Studiums wurde die weitere Leistungsentwicklung also vor allem durch bereits anfangs vorhandene optimistische bzw. pessimistische Denkmuster in positiver bzw. negativer Weise beeinflusst. Es gibt vielfältige Belege dafür, dass solche Denkmuster bzw. Interpretationsstile auch für Lern- und Leistungsprozesse in der Schule und im Studium von Bedeutung sind (vgl. Dweck/Licht 1980; Schwarzer/Jerusalem 1982).

3.3 Optimistischer Interpretationsstil über die Lebensspanne

In einer Studie von Burns und Seligman (1989) wurde bei alten Menschen der optimistische Interpretationsstil gemessen und dann wurde retrospektiv nach früheren Quellen und Zeugnissen dieses Stils bei denselben Personen gefragt. Die Frage war also, wie überdauernd der persönliche Interpretationsstil als eine psychische Ressource über die Lebensspanne hinweg ist.

Es handelte sich um 30 Personen im Alter von 57 bis 90 Jahren (durchschnittlich 72 Jahre; 5 Männer und 25 Frauen), die auf eine Reihe von offenen Fragen antworteten, aus denen sich die Daten für den optimistischen Interpretationsstil extrahieren ließen. Die Versuchsteilnehmer wurden dann gebeten, Briefe oder Tagebücher aus ihrer Jugendzeit vorzulegen. Dieses Material wurde inhaltsanalysiert und diente somit als Quelle für die Einschätzung des optimistischen Interpretationsstils in jungen Jahren. Im Durchschnitt waren die Teilnehmer 20 Jahre alt gewesen, als sie diese Briefe geschrieben hatten. Dies ergibt eine zeitliche Distanz von 52 Jahren zwischen den beiden Datensätzen. Wie gut stimmen nun die Daten überein? Die Korrelation betrug .54, was sehr beachtlich ist. Demnach behalten Menschen zum Teil ihre Attributionsmuster, die sie in ihrer Jugend erworben haben, noch im hohen Alter bei. Man kann also bei dieser psychischen Ressource von einer überdauernden Persönlichkeitseigenschaft sprechen. Daneben mag von Interesse sein, dass hier der optimistische Interpretationsstil in negativem Zusammenhang mit Depressivität stand, wie die Theorie es vorhersagt.

4. Dispositionaler Optimismus

„Es wird schon alles gut werden“ ist ein geläufiger Gedanke, der uns in unsicheren Zeiten durch den Kopf geht. Solche *generalisierten Ergebniserwartungen* bilden das Konzept des „*dispositionalen Optimismus*“ von Scheier und Carver (1985, 1987, 1992). Optimisten blicken demnach zuversichtlich in die Zukunft, wobei offen gelassen wird, ob sich die Dinge von allein positiv entwickeln oder ob man selbst dazu etwas beiträgt. Die Autoren verzichten auf die übliche Unterscheidung zwischen Konsequenzerwartungen und Kompetenzerwartungen (s. die Erläuterungen zur Selbstwirksamkeitserwartung weiter unten). Gemessen wird dieses Persönlichkeitsmerkmal mit Hilfe einer psychometrischen Skala (*Life Orientation Test*) von acht Items (Scheier/Carver 1985). Itembeispiele für die deutsche Version von Wieland-Eckelmann und Carver (1990) sind „Ich blicke stets optimistisch in die Zukunft“ und „Ich sehe stets die guten Seiten der Dinge“. Neben vier positiv gepolten gibt es vier negativ gepolte Items wie „Ich beachte selten das Gute, das mir geschieht“ und „Wenn etwas schlecht für mich ausgehen kann, so geschieht das auch“.

Die Befundlage ist bei unterschiedlichen Problemen uneinheitlich, aber hier sollen nur zwei Forschungsarbeiten genannt werden, die viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. In zwei beachtlichen Studien ist es den Autoren gelungen, einen Einfluss des Optimismus auf den Krankheitsverlauf zu ermitteln. Die erste beschäftigte sich mit der Genesung von herzkranken Männern, die sich einer Bypass-Operation unterzogen haben (Scheier u.a. 1989). Die Optimisten zeigten einen deutlich besseren Genesungsverlauf als die Pessimisten. Die zweite Studie erfolgte mit Patientinnen, die wegen Brustkrebs operiert wurden. Auch hier verlief die Genesung bei den Optimisten besser als bei den Pessimisten (Scheier u.a. 1989; vgl. auch Scheier/Carver 1992).

Die mit dieser Skala gewonnenen empirischen Befunde sind zwar sehr beeindruckend, doch hat es auch heftige Kritik an der Optimismus-Skala gegeben. T. W. Smith u.a. (1989) haben in zwei Studien die konvergente und diskriminante Validität überprüft und dabei gefunden, dass sich zwei Skalen zur dispositionellen Ängstlichkeit (interpretiert als „Neurotizismus“) besser zur Vorhersage von Gesundheitsbeschwerden und der Bewältigung von Anforderungen eigneten als der gleichzeitig gemessene Optimismus, der wiederum sehr hoch negativ mit Ängstlichkeit korrelierte. Die Partialkorrelationen zeigten, dass die Vorhersageleistung der Optimismus-Skala offenbar auf ihrer gemeinsamen Varianz mit der Ängstlichkeit beruhte (vgl. auch D. G. Williams 1992). Mit anderen Worten, es ist die mit hohem Optimismus verbundene geringe Ängstlichkeit bzw. mit geringem Optimismus einhergehende hohe

Ängstlichkeit, die für das Ausmaß der gesundheitlichen Beschwerden und die Qualität der Problembewältigung verantwortlich zu machen ist. Eine darüber hinausgehende, eigenständige Vorhersagekraft der Optimismusskala scheint demnach eher gering zu sein.

Eine weitere Kritik wurde von Marshall u.a. (1992) vorgetragen. Sie haben bestätigt, dass das Instrument nicht eindimensional und bipolar ist sondern aus zwei Dimensionen besteht, einem Optimismus- und einem Pessimismus-Faktor, die auf jeweils vier Items beruhen und nur mäßig miteinander korreliert sind (um $r = -.39$). Darüber hinaus fanden Marshall u.a. (1992), dass die beiden Unterskalen ihrerseits mit verschiedenen Außenkriterien unterschiedlich eng assoziiert waren. Die Optimismus-Subskala hing vor allem mit Extraversion und positivem Affekt, die Pessimismus-Subskala dagegen mit Neurotizismus und negativem Affekt zusammen. Beide Kognitionen sind daneben von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Wegen dieser Konfundierung schlagen Marshall u.a. (1992) vor, das Optimismuskonzept völlig zu revidieren. Eine alternative Sichtweise findet man in den optimistischen Selbstüberzeugungen, auf die nun eingegangen wird.

5. Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.

Dieses Konzept beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001). Danach werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* (outcome expectancies) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. *Kompetenzüberzeugungen* (*perceived self-efficacy*). Konsequenzerwartungen beziehen sich auf das für bestimmte Resultate notwendige Verhalten. So muss man beispielsweise für die erfolgreiche Bewältigung des Abiturs in vielen Schulfächern theoretische Kenntnisse erwerben und Strategien für Problemlösungen erlernen, um die jeweiligen Prüfungen zu bestehen. Inwieweit sich die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten überhaupt durch Lernen und Übung erwerben lassen, ist Inhalt von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen. Dabei ist zunächst nicht entscheidend, ob der Schüler sich selbst in der Lage sieht, diese Handlungen auch auszuführen. Dies ist vielmehr Gegenstand der Kompe-

tenzerwartung bzw. der Erwartung von Selbstwirksamkeit. Während bei der Konsequenzerwartung auch universelle Zusammenhänge zwischen Handlung und Ergebnis denkbar sind („Wenn man das geforderte Fächerwissen beherrschen lernt, besteht man die Prüfung“), enthält die Kompetenzerwartung zwangsläufig einen Selbstbezug, nämlich die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen („Ich selbst fühle mich in der Lage, mir diese Kenntnisse anzueignen bzw. diese Fertigkeiten zu erlernen“). Selbstwirksamkeit ist dann schwach ausgeprägt, wenn man zwar weiß, welche Kenntnisse man erwerben soll, sich aber etwa auf Grund mangelnder Begabung oder fehlender Konzentrationsfähigkeit nicht in der Lage sieht, effektiv zu lernen, sich diese Kenntnisse selbst anzueignen und sie schließlich zu beherrschen. Während also die Konsequenzerwartung die Handlungsabhängigkeit des Ergebnisses thematisiert (Erwerb von Fertigkeiten führt zum Erfolg), betrifft die Kompetenzerwartung die Personabhängigkeit der Handlung (Der Schüler fühlt sich in der Lage, den notwendigen Stoff zu lernen). Diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist inzwischen auf zahlreiche Situationen und in verschiedenen Handlungsfeldern erfolgreich angewendet worden, (u.a. dokumentiert durch mehr als 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen). Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich die Theorie z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, auf die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern (Jerusalem 1998, 1999; Jerusalem/Schwarzer 1992, 1999a; Schwarzer/Jerusalem 1994, 1995) sowie auf die Schulreform im Ganzen (vgl. den Beitrag von Edelstein in diesem Band) anwenden. Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden. Ein in diesem Sinne kompetenter Umgang mit schulischen Anforderungen stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar. Die Forschung zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit in der Schule hat sich insbesondere damit beschäftigt, wie Personmerkmale und Faktoren der schulischen Lernumwelt die Selbstwirksamkeit beeinflussen und in welcher Weise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Lernen, Motivation, Leistung und Selbstregulationsprozesse steuern. Diese Studien zur Relevanz von Selbstwirksamkeit in der Schule liefern im Wesentlichen übereinstimmende Befunde für unterschiedliche Jahrgangsstufen, Schulformen, Unterrichtsfächer und Leistungsniveaus von Schülern (Schunk 1995; Zimmerman 2000).

5.1 Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Immer dann, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle. In der Motivationsphase, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, setzen sich selbstwirksame Personen höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. Dabei kann es sich um Leistungsziele handeln oder solche, die andere Lebensbereiche verändern (Sozialbeziehungen regulieren, sich durchsetzen, das Rauchen aufgeben, Sport treiben etc.). Schüler, die sich anspruchsvolle Leistungsziele setzen, für die ein erhebliches Maß an Anstrengung und Ausdauer erforderlich ist, greifen nicht nur in dieser Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück, sondern auch anschließend, wenn es darum geht, die Intention in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umzusetzen oder noch später, wenn es darauf ankommt, die Lernprozesse gegen Widerstände aufrechtzuerhalten. In dieser so genannten Volitionsphase besteht die Gefahr der Ablenkung durch kurzfristig attraktivere Handlungsalternativen (z.B. Spielen, Fernsehen etc.) bzw. des Rückfalls hinter das gesetzte Zielniveau.

Das Regulationsprinzip lässt sich gut am Beispiel der Vorbereitung auf eine schwierige Prüfung veranschaulichen. Wenn sich ein Schüler auf das Abitur vorbereiten und intensiv lernen möchte, sich aber dem Druck seiner Freunde ausgesetzt sieht, die ihn zum gemeinsamen Surfen im Internet oder Besuchen von Parties auffordern, benötigt er ein gewisses Maß an Überzeugung eigener Widerstandskompetenzen (*resistance self-efficacy*), um diesen Versuchungen nicht nachzugeben. Will er konsequent und zielführend lernen, muss er zusätzlich kompetente Strategien wie etwa Zeitmanagement, Arbeitstechniken etc. entwickeln (*action self-efficacy*), sich gegen Rückfall abschirmen (*coping self-efficacy*), und sollte es doch einmal zu einem Ausrutscher kommen (Surfen oder Parties statt lernen), muss er davon überzeugt sein, sich davon wieder auf Grund eigener Kraft erholen zu können und zu konsequentem Lernverhalten zurückzufinden (*recovery self-efficacy*).

Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person. Hierfür gibt es überzeugende empirische Evidenz. Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Kinder mit höherer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei

der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen aus (Bandura 1997, S. 215f.; Schunk 1995). Selbstwirksamkeitserwartungen liefern also einen eigenständigen Beitrag zu Leistungsergebnissen und sind nicht einfach Ausdruck der intellektuellen Fähigkeiten.

Kompetente Selbstregulation auf der Grundlage von Selbstwirksamkeit ist auch für eine erfolgreiche Lebensbewältigung von hoher Bedeutung. Ein empirischer Forschungsbefund soll diesen Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und Lebensbewältigung veranschaulichen. Als sich 1989 der „eiserne Vorhang“ auflöste und viele Ostdeutsche in den Westen flüchteten, haben wir mehr als Tausend von ihnen untersucht (Schwarzer/Jerusalem 1994). Dabei stellte sich heraus, dass selbstwirksame Übersiedler und Flüchtlinge aller Altersgruppen insgesamt aktiver waren, eher Arbeit fanden, sich schneller sozial integrierten und zufriedener mit ihrem Leben waren als die Nichtselbstwirksamen. Bei der Längsschnittbetrachtung von 235 Übersiedlern und Flüchtlingen im Laufe von zwei Jahren nach dem Fall der Berliner Mauer stellte sich heraus, dass die selbstwirksamen Männer und Frauen auch gesünder waren als die nichtselbstwirksamen Übersiedler(innen). Ein vergleichbarer Befund ergab sich im Rahmen einer Untersuchung an Obdachlosen (Epel/Bandura/Zimbardo 1999). Hoch selbstwirksame Obdachlose waren aktiver bei der Suche nach einer Wohnung und nach Arbeit und blieben eine kürzere Zeit im Obdachlosenheim als niedrig selbstwirksame Obdachlose.

Eine andere Untersuchung hat in einem experimentellen Rahmen auf die Bedeutung einer geringen allgemeinen Selbstwirksamkeit für ungünstige Selbstregulations- und Motivationsprozesse angesichts von Misserfolgserfahrungen hingewiesen (Jerusalem 1990). Dabei wurden den Teilnehmern über neun Durchgänge schlechte Leistungen bei der Bearbeitung von Anagramm- und Intelligenzaufgaben zurückgemeldet. In jedem dieser Durchgänge wurden zusätzlich Fragen dazu gestellt, inwieweit sich die Teilnehmer durch die Aufgaben herausgefordert oder bedroht fühlen, ob sie Kontrollverlust erleben und auf welche Ursachen sie ihre Leistungen zurückführen. Hoch selbstwirksame Personen zeigten sich gegenüber diesen belastenden Anforderungen relativ stressresistent. Sie hielten einen psychischen Zustand der Herausforderung aufrecht und interpretierten ihre Misserfolge als durch externe Faktoren bedingt. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit waren jedoch besonders vulnerabel. Sie zeigten schon zu Beginn ungünstigere Stresseinschätzungen, die sich kontinuierlich weiter verschlechterten. Im Laufe der Zeit wechselten sie aus dem motivationalen Zustand der Herausforderung zu Zuständen stärkerer Bedrohung und später auch Kognitionen von Kontrollverlust. Diese negative Entwicklung wurde verstärkt durch selbstwertschädigende Interpre-

tationen ihres Versagens, das zunehmend als Beleg persönlicher Inkompetenz gewertet wurde. Schwache allgemeine Kompetenzüberzeugungen beeinträchtigen demnach das Stresserleben, und für Fehlschläge wird folgerichtig eigene Unfähigkeit verantwortlich gemacht. Dies bestätigt und stabilisiert wiederum die defizitären Kompetenzüberzeugungen, die die subjektiven Erfolgsaussichten und das Stresserleben zusätzlich verschlechtern. Daraus kann schließlich ein Teufelskreis im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung entstehen, die eine zunehmende Schwächung von Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung mit sich bringt.

Solche Unterschiede zwischen hoch und niedrig selbstwirksamen Personen werden vermutlich durch Informationsverarbeitungsprozesse moderiert. Möglicherweise begünstigt hohe Selbstwirksamkeit einen situationsunabhängigen Informationsverarbeitungsstil, der angesichts anspruchsvoller Aufgaben positive Gesichtspunkte besonders gewichtet, nach potenziellen Erfolgchancen oder dem persönlichen Nutzen Ausschau hält und somit Neugier und eine zuversichtliche Exploration der Lösungsmöglichkeiten stimuliert. Niedrige Selbstwirksamkeit fördert wahrscheinlich einen eher negativen Verarbeitungsstil mit stärkerer Beachtung ungünstiger Fremdbewertungen, die als selbstbeschreibend akzeptiert und für die Selbstbewertung umgesetzt werden, sodass selbstwertbedrohliche Versagensbefürchtungen im Erleben dominieren (Jerusalem 1991; Schunk 1995). In der dargestellten experimentellen Studie gewichten Teilnehmer mit hoher Selbstwirksamkeit deutlich stärker ihre stabilen und guten Selbsteinschätzungen anstatt negativer Signale wie Misserfolg für die Belastungsbeurteilung. Wenig selbstwirksame Personen sehen in erster Linie die schlechten Leistungen und negativen Selbstbewertungen. Beiden Informationsquellen wird eine hohe Bedeutung beigemessen, was zu selbstwertschädigenden Inkompetenzurteilen und einem insgesamt negativen Motivationsprozess führt.

5.2 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man also das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können. Vor allem die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention kommt darin zum Ausdruck. Selbstwirksamkeitsgedanken können zum Beispiel folgendermaßen lauten: „Ich bin sicher, dass ich den ganzen Abend eisern arbeiten kann, auch wenn andere mich zum Fernsehen einladen“ oder „Ich bin sicher, dass ich eine Zigarette ablehnen kann, wenn andere mich zum Rauchen verführen wollen“. Diese *situationsspezifischen* Selbstwirksamkeitserwartungen sind charakterisiert durch die Formulierung einer

subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten.

Man kann also dieses Konstrukt nach seinem Grad an Generalität oder Spezifität beschreiben. Die *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung umfasst alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen. Die folgenden Aussagen charakterisieren dieses Konzept (aus der revidierten Skala von Jerusalem/Schwarzer 1999b): (a) „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer auf meine Fähigkeiten vertrauen kann.“, (b) „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“, (c) „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen kann.“ Die beiden weiter oben genannten Beispiele dagegen repräsentieren den situationsspezifischen Pol des Generalitätskontinuums.

Dazwischen lassen sich *bereichsspezifische* Konzepte ansiedeln wie z.B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen. Typische Formulierungen aus der entsprechenden Skala von Jerusalem/Satow (1999) sind: (a) „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng.“ oder (b) „Auch wenn der Lehrer/die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.“ Die Lehrer-Selbstwirksamkeit beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern. Folgende Formulierungen können als typisch angesehen werden: (a) „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.“ oder (b) „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern“ (Schwarzer/Schmitz 1999). Wenig selbstwirksame Lehrer beispielsweise neigen dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen. Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden.

5.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen wurden ursprünglich vor allem als ein individuelles Konstrukt aufgefasst. Inzwischen hat Bandura (1993, 1997, 2000) es ausdrücklich auf die Ebene der kollektiven Überzeugungen erweitert, nachdem diese Möglichkeit schon seit Jahrzehnten am Rande erwähnt worden war. Zusätzlich zur Generalitätsdimension (allgemein, bereichsspezifisch, situationsspezifisch) lässt sich also eine weitere Dimension aufspannen, die *individuelle* gegenüber *kollektiven* Erwartungen umfasst. Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es darum, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren. Kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich nicht nur auf die Überzeugung eines Gruppenmitglieds, für wie kompetent es sich selbst oder einzelne andere Mitglieder hält, eine schwierige gemeinsame Aufgabe zu lösen. Es geht vielmehr um die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial ergibt. So kann die kollektive Selbstwirksamkeit einer Gruppe, deren Einzelmitglieder ein durchschnittliches Ausmaß von Wissen und Fähigkeiten mitbringen, die aber große Fähigkeiten zur Koordinierung dieser Ressourcen aufweist, höher sein als bei einer Gruppe, deren Mitglieder zwar stärkere individuelle Ressourcen besitzen, aber weniger Fähigkeiten zur Integration und Koordination dieser Ressourcen (Zaccaro u.a. 1995, S. 311).

Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen. Die kollektive Selbstwirksamkeit sollte also einen Einfluss darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium beispielsweise, das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern. Typische Beispiele zur Erhebung kollektiver Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrern sind: (a) „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.“ oder (b) „Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.“ (Schwarzer/Jerusalem 1999).

Im empirischen Teil dieses Bandes sind aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit und motivationaler Prozesse in der Schule

dargestellt, die sich sowohl auf die schulbezogene Selbstwirksamkeit von Schülern (Satow in diesem Band; Mittag/Kleine/Jerusalem in diesem Band) als auch auf die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrern beziehen (Schmitz/Schwarzer in diesem Band).

5.4 *Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung*

Da Selbstwirksamkeit eine wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation ist, ist es pädagogisch wünschenswert, solche Kompetenzen zu stärken bzw. zu fördern. Hierzu muss zunächst einmal geklärt werden, wie Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen bzw. beeinflusst werden können. Es gibt nach Bandura vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen, die nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können: (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge; (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen; (3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und (4) Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung.

5.4.1 *Eigene Erfahrungen*

Wohldosierte *Erfolgserfahrungen* sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Man muss den Lernenden Erfolge vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Es bringt ihnen pädagogisch nichts, wenn sie in der Lotterie gewinnen, aber es fördert ihre Motivation, wenn sie sehen, dass sich Anstrengung auszahlt und dass dabei die eigene Qualifikation zunimmt. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeit und Misserfolge schwächen sie. Wenn jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr schädigenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeit sondern werden konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt. Das Vermitteln von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Interpretation geschieht insbesondere durch das *Setzen von Nahzielen* und das *Unterstützen von Bewältigungsstrategien*, worauf wir weiter unten detaillierter eingehen.

Experimentelle Nachweise für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfahrung finden sich in der *kognitiven Verhaltenstherapie*. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Behandlung von Schlangenphobikern. Das sind Menschen, die eine panische Angst vor Schlangen haben. Zunächst wird

gemeinsam mit dem Therapeuten eine Zielhierarchie aufgestellt. An eine Schlange nur zu denken oder sie in einem Bilderbuch anzusehen, erzeugt weniger Erregung als vor ihr zu stehen oder sie gar anzufassen. Dann werden die Therapieschritte sukzessive, manchmal über einen langen Zeitraum hinweg, durchgeführt, indem der Patient im entspannten Zustand Nahziele, d.h. Aufgabe für Aufgabe in optimaler Dosierung bewältigt. Dabei wird vor jedem schwierigen Verhalten die entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung formuliert, wie z.B. „Ich bin mir sicher, dass ich mich jetzt der ausgestopften Schlange bis auf 12 Meter nähern kann, ohne die Nerven zu verlieren“, „Ich bin mir sicher, dass ich mich dem Käfig mit der lebenden Schlange bis auf zwei Meter nähern kann“, „Ich bin mir sicher, dass ich, sofern ich Handschuhe trage, die Schlange von hinten 1 Sekunde berühren kann“, usw. Der Patient führt grundsätzlich nur solche Handlungen aus, für die die subjektive Gewissheit besteht, sie erfolgreich ausführen zu können.

Ein anderes klassisches Beispiel liegt in der Kontrolle des *Körpergewichts* von Übergewichtigen, die sich einer Verhaltensmodifikation unterziehen. Die Klienten setzen sich kein Ziel wie z.B. „10 Kilogramm Gewicht abnehmen“, denn das Gewicht ist ja kein Verhalten, sondern nur ein messbarer Erfolgsindikator. Vielmehr stellen die Klienten eine *Verhaltenszielhierarchie* auf, indem sie konkret beschreiben, was und wie viel sie an welchen Tagen essen wollen. Man kann dies als „Zahl der Bissen“ oder als Kalorien operationalisieren. Da es sehr schwierig sein kann, das Essverhalten zu regulieren, kommt es darauf an, die richtige Dosierung zu finden und für jedes Nahziel die passende Selbstwirksamkeitserwartung zu formulieren.

5.4.2 Beobachtung und Nachahmung von Modellen

Oft gibt es nicht genügend Gelegenheiten, Erfahrungen selbst zu machen. Dann sollten *Verhaltensmodelle* bereitgestellt werden, die zur Nachahmung empfohlen werden. Modelle erzielen dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind. Eltern, Lehrer, Sportler und Schauspieler können zwar eine Modellwirkung ausüben, aber der soziale Vergleich, der Aufschluss über eigene Fähigkeiten liefert, wird durch große Distanzen erschwert. Am besten sind „sich selbst enthüllende Bewältigungsmodelle“, also solche, die mit einem Problem zu kämpfen haben und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeits Elemente durch Selbstregulation überwinden. Will sich zum Beispiel jemand das Rauchen abgewöhnen, profitiert er am besten von einem anderen, der ihm darin ein paar Wochen voraus ist. Hier liegt übrigens auch die Lehreffektivität von individueller Nachhilfe

oder Tutorien begründet, wenn jemand von einem anderen Schüler unterrichtet wird, der zum Beispiel die Mathematikaufgaben selbst erst kürzlich unter Schwierigkeiten verstanden hat.

Im Bereich schulischer Gesundheitserziehung werden ebenfalls häufig etwas ältere Schüler als „Peer Educators“ eingesetzt. Diese Methode ist Erfolg versprechend, wenn die Gesundheitsprogramme die Förderung allgemeiner Bewältigungskompetenzen und die Stärkung gegenüber Gruppendruck anzielen. Dabei geht es um die Analyse und Bewältigung alltäglicher Entwicklungsprobleme der Jugendlichen. Altersgenossen können sich nicht nur besser in diese Problematik hineinversetzen und sie verstehen. Sie vermitteln auch eine größere Glaubwürdigkeit und Echtheit bei der Abwägung von Problemlagen oder persönlichen Schwierigkeiten und gezielten Vorschlägen für adäquate Problemlösungen. Bei der Beobachtung und Imitation von Modellen kommt es ebenfalls auf die Wahrnehmung von eigenen Ressourcen, auf konstruktive Selbstgespräche, auf die optimistische Interpretation von Ereignissen und auf das Setzen von Nahzielen an.

5.4.3 *Überredung*

Die dritte Methode des Erwerbs von Selbstwirksamkeitserwartung liegt in der *Überredung* („Du kannst es“). Man redet jemandem ein, er möge Vertrauen in seine Kompetenz haben, da ein reiches Potenzial in ihm schlummere, das nur geweckt und entwickelt zu werden bräuchte. Wenn jemand, der Autorität ausstrahlt, eine solche Überredung vornimmt (z.B. ein guter Freund oder ein Lehrer), dann kann dies wirken. Möglicherweise steigt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung dann, bleibt allerdings nur kurzfristig aufrechterhalten, wenn nachfolgende Anstrengungen wiederum erfolglos sind. Überredungsversuche werden manchmal auch argwöhnisch durchschaut und können dann gerade das Gegenteil von dem Beabsichtigten bewirken. Optimal wäre es, wenn ein kompetenter Mensch einen weniger kompetenten im Sinne von „Coaching“ individuell durch Entwicklungskrisen hindurchsteuern könnte.

Eine wichtige Form der Überredung bzw. Überzeugung besteht in konkreten Rückmeldungen des Lehrers über die von ihm wahrgenommenen Ursachen für Schülerleistungen. Äußert er, dass der Schüler eine schwierige Aufgabe erfolgreich gelöst hat, weil er kompetent ist oder sich angestrengt hat, fördert er damit beim Schüler Wahrnehmungen von Lernfortschritten, die Motivation und die Selbstwirksamkeit. Bei nicht erfolgreichen Lösungen ist der Hinweis auf mangelnde Anstrengung eine Information, die trotz des Misserfolgs weiterhin Vertrauen des Lehrers in die Leistungspotenziale des Schülers vermittelt, sodass Motivation und Selbstwirksamkeit aufrechterhal-

ten werden und zukünftige Lernfortschritte nicht ausgeschlossen erscheinen. Solche Rückmeldungen müssen allerdings in einem realistischen Rahmen bleiben und im Zusammenhang mit Aufgaben erfolgen, die für den Schüler zwar schwierig aber bewältigbar sind. Ansonsten besteht die Gefahr von paradoxen Effekten der Leistungsrückmeldung, indem beispielsweise die vom Lehrer kommunizierte Anstrengung als Ursache von Erfolg vom Schüler als Hinweis auf seine mangelnde Fähigkeit interpretiert wird, wenn der Lehrer bei anderen Schülern für die gleiche Leistung darauf verweist, dass er auf Grund ihrer hohen Fähigkeiten nichts Anderes erwartet habe (Rheinberg 1988).

5.4.4 Gefühlsmäßige Erregung

Gefühlsmäßige Erregung schließlich ist die letzte und schwächste Informationsquelle zur Beeinflussung von Selbstwirksamkeit. Der Erregungszustand kann die Beurteilung der Bewältigungskompetenz mitbestimmen. Hohe Erregung (z.B. ängstliche Aufgeregtheit in der Schule) kann interpretiert werden als Hinweis auf die eigenen unzureichenden Kompetenzen, sodass in geringerem Maße eine erfolgreiche Problembewältigung erwartet wird als bei niedriger Erregung. Zur Reduktion von Erregung wäre es also wichtig, Fertigkeiten zu erwerben, schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle zu bringen. Entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, reduzieren bereits die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen und dann auch die tatsächlich erlebte Erregung bei der Problembearbeitung.

Im Zusammenhang mit der Darstellung der Bedeutung persönlicher Erfahrungen hatten wir bereits darauf hingewiesen, dass für den Aufbau von Selbstwirksamkeit das Setzen von Nahzielen und die Vermittlung von Strategien zwei wesentliche Maßnahmen darstellen. Auf diese beiden Maßnahmen gehen wir im Folgenden etwas näher ein.

5.4.5 Die Bedeutung von Nahzielen

Die motivationale Wirkung von persönlichen Zielen ist nicht unabhängig von ihrer zeitlichen Entfernung. Nahziele liefern direkte Anreize im Hinblick auf erstrebenswerte, aber überschaubare Ziele und durch persönlichen Einsatz erreichbare Erfolgserlebnisse. Die Konzentration auf Nahziele stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit dar, weil eine sukzessive Erreichung von Teilzielen in kleinen Schritten zunehmende Hin-

weise des Könnens bzw. der Beherrschung des Lernstoffes zur Verfügung stellen, die allmählich Kompetenzüberzeugungen aufbauen. Erlebte Kompetenzzuwächse in kleinen Schritten sind für die Entstehung, das kontinuierliche Wachstum und die Stabilisierung von Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit unerlässlich. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrer ihren Schülern regelmäßig Rückmeldungen über ihre Fortschritte auf dem Weg zum Lernziel geben. Dabei sollten statt allgemeiner Zielvorgaben (z.B. „Zeige, was du kannst“) spezifische Lernziele vorgegeben werden, die konkrete Rückmeldungen erleichtern und Fortschritte einfach und schnell erkennen lassen. Bei der Behandlung neuer Lerngegenstände können einfache Aufgaben Leistungsfortschritte einleiten, aber mit zunehmender Selbstwirksamkeit sind schwierige Aufgaben hilfreicher, da sie mehr Information über die eigenen Leistungspotenziale liefern. Die Untergliederung komplexer Aufgaben in erreichbare Teilziele vermindert auch das Risiko aufzugeben und demoralisiert zu werden, wenn ein hohes Anspruchsniveau nicht gleich erfüllt werden kann. Insbesondere Schüler mit wenig Selbstvertrauen profitieren von expliziten Nahzielen und häufigen Rückmeldungen über ihre Fortschritte, da sie wiederholte Bestätigungen ihrer wachsenden Fähigkeiten benötigen, um Selbstwirksamkeit wie Selbstvertrauen aufbauen zu können.

Zunächst können Nahziele fremd gesetzt sein und den Charakter von Empfehlungen haben. Da sich Menschen mit wachsender Selbstwirksamkeit aber selbst höhere Ziele setzen und diese auch mit stärkerem Commitment verfolgen, dürften die Lernenden später in der Lage sein, sich selbstregulativ Nahziele zu setzen, die erreichbar, aber dennoch herausfordernd sind. Sich selbst Ziele zu setzen ist besonders wichtig, da man sich ihnen stärker verpflichtet fühlt als fremd gesetzten Zielen. Dieses höhere Commitment unterstützt die Selbst- und Handlungsregulation und fördert die Leistungsergebnisse zusätzlich, was wiederum die Selbstwirksamkeitsentwicklung stärkt. Die Entscheidung, ob fremd oder selbst gesetzte Nahziele hilfreicher sind, hängt vor allem von der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartungen ab. Wenn ein Lehrer beispielsweise hoch selbstwirksame Schüler kennt, sollte er für diese im Unterricht Gelegenheiten schaffen, bei denen sie sich in stärker selbstbestimmten Lernprozessen engagieren. Wenig selbstwirksamen Schülern könnte man hingegen strukturierte Angebote mit kleinen aber wachsenden Lernschritten machen, die Gelegenheiten für häufige und kumulative Erfolge schaffen.

Wenn Ziele fremd gesetzt werden (etwa durch Lehrer an Schüler), ist es vor allem wichtig, darauf zu achten, dass sie Anreize beinhalten und Gefühle der Herausforderung hervorrufen. Nur so lassen sich Commitment und Engagement herstellen, die zu Lernfortschritten und zum Aufbau von Fertigkeiten beitragen. Um dies zu erreichen, ist es nach Bandura (1997, S. 222) wichtig, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten,

durch konkrete Zielvorgaben, persönliche Herausforderungen anzuregen, zur Übernahme eigener Verantwortung für Leistungsfortschritte zu ermutigen und als Lehrer ein Vorbild zu sein, indem der Herausforderungscharakter der Lerninhalte durch das eigene engagierte und begeisterte Unterrichtsverhalten unterstrichen wird. Auf diese Weise kann wachsende Selbstwirksamkeit dann auch zur Entwicklung von intrinsischer Motivation beitragen. Für die Bewältigung persönlicher Herausforderungen und das Erreichen individueller Standards wird man belohnt, indem sich angesichts erlebter Kompetenzzuwächse Zufriedenheit, Genugtuung, Stolz oder andere positive Affekte einstellen. Sich selbst zu beweisen, etwas erreichen zu können, und affektrelevante Kompetenzzuwächse zu erleben, ist intrinsisch motiviertes Handeln, das rückwirkend auch wieder die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt.

5.4.6 Förderung von Bewältigungsstrategien

Eine Förderung von Bewältigungsstrategien zielt auf Strategien, die das Lernen von Aufgaben, aber auch den Umgang mit sich selbst betreffen. Im Hinblick auf das *Lernen von Aufgaben* geht es beispielsweise um meta-kognitive Fertigkeiten der Organisation, Beobachtung, Bewertung und Regulation eigener Denkprozesse oder auch um konkrete Arbeits- und Lerntechniken oder Zeitmanagement. Beim *Umgang mit sich selbst* ist unter anderem die Bewertung der eigenen Leistungsergebnisse von Bedeutung. Ursachenzuschreibungen sind effizient, wenn sie die Selbstwirksamkeit steigern und damit die Leistung fördern. Um dies zu erreichen, sollten Leistungsergebnisse als Diagnose des persönlichen Lernfortschrittes zurückgemeldet werden und konstruktive Hinweise darauf beinhalten, wie man Fehler vermeiden, Defizite aufarbeiten, seine Leistungen verbessern und sich persönlich weiterentwickeln kann.

Lernziele sollten dem Schüler erreichbar erscheinen durch den Einsatz von Fertigkeiten, die durch Anstrengung und Erfahrung erworben werden können. Dies greift auf die Vorstellung zurück, dass Fähigkeiten nicht allein im Sinne einer genetisch fixierten Begabung verstanden werden, sondern vielmehr als veränderbare persönliche Fertigkeiten, die durch Lernprozesse und eigene Erfahrungen im Laufe des Lebens wachsen bzw. zunehmen können. Leistungsrückmeldungen, die Leistungsergebnisse auf feste Unterschiede in der Begabung von Personen zurückführen, sind wenig hilfreich, da hiermit persönliche Leistungsfähigkeiten als stabile Merkmale verstanden werden, die durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht korrigierbar erscheinen.

Je begrenzter das Strategierepertoire im Hinblick auf Aufgabenlösung und Selbstregulation ist, desto mehr Ideen müssen beratend an die zu fördernden Personen herangetragen werden. Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit

ist es dabei günstiger, Lernziele im Hinblick auf Zuwächse an Wissen und Fertigkeiten (durch Erwerb von Lernstrategien, Problemlösetechniken etc.) zu setzen als Ziele, die lediglich ein bestimmtes Leistungsniveau als Kriterium fordern (Schunk 1996). Schüler, die glauben, eine für die Lösung von Problemen nützliche Strategie zu lernen, erfahren im Prozess des Lernens Selbstwirksamkeit und sind dann auch motiviert, diese Strategie systematisch anzuwenden, wodurch ihre Fähigkeiten und der Transfer der Strategien auf schulübergreifende Probleme erhöht werden können. Bei Leistungszielen demgegenüber kann der Eindruck entstehen, Strategien seien nicht so wichtig, sodass sie nicht systematisch und lernunterstützend eingesetzt werden.

Eine gute Methode zur Unterstützung des Erwerbs von Lernstrategien stellt die laute Verbalisierung der Lösungsschritte bei der Bearbeitung der Aufgabe dar. Solche Verbalisierungen, etwa durch den Lehrer als Modell oder durch den Schüler selbst, erleichtern dem Schüler das Lernen, weil sie seine Aufmerksamkeit auf wichtige Aufgabenmerkmale lenken, Prozesse der Encodierung und Speicherung unterstützen, systematische Vorgehensweisen beim Arbeiten fördern und die Erfahrung mit sich bringen, den Lernprozess und die Lernresultate kontrollieren zu können, was wiederum die Selbstwirksamkeit erhöhen kann (Schunk 1989).

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Leistungs- und Motivationsprozesse hat sich durch viele empirische Studien eindrucksvoll belegen lassen. Andererseits ist auch wichtig festzuhalten, dass Selbstwirksamkeit nicht die alleinige Quelle für bzw. die „via regia“ zu Erfolg, Gesundheit und Glück darstellt, sondern dass auch bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit sich Selbstwirksamkeit konstruktiv entfalten kann. Von solchen Rahmenbedingungen wird abschließend kurz die Rede sein.

5.5 Rahmenbedingungen von Selbstwirksamkeit

Wir hatten bereits dargestellt, dass für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit persönliche Erfahrungen die stärkste bzw. wirksamste Methode darstellen, gefolgt von Beobachtungen des Verhaltens anderer, von Überzeugungsversuchen und eigener Erregung, die in dieser Reihenfolge zunehmend schwächere Methoden für den Aufbau von Selbstwirksamkeit darstellen.

Es ist nun nicht so, dass alle Informationsquellen automatisch die Selbstwirksamkeit beeinflussen, vielmehr kommt es auf die subjektive Einschätzung der Gesamtsituation bzw. der Rahmenbedingungen an. So ist für die Einschätzung von Selbstwirksamkeit entscheidend, wie etwa Schüler die Bedeutung verschiedener persönlicher Fähigkeiten für die geforderte Leistung beurteilen, wie schwierig ihnen die Aufgabe erscheint, wie stark sie sich an-

strengen mussten, ob fremde Hilfe benötigt wurde, wie die eigenen Leistungsergebnisse über einen längeren Zeitraum ausgefallen sind, wie ähnlich oder glaubwürdig die Modelle erscheinen, die beobachtet werden oder die Überredungsversuche starten und Ähnliches mehr.

Hinzu kommt, dass in schulischen Lernumwelten Selbstwirksamkeit natürlich nicht die einzige Einflussvariable für Lernen und Leistung darstellt. Vielmehr wird Leistungsverhalten auch von Vorwissen, von Fähigkeiten und den erwarteten Konsequenzen sowie deren Anreizen mitbestimmt. Wenn Vorwissen oder Fähigkeiten nicht gegeben sind, nutzt Selbstwirksamkeit relativ wenig, da sie eine deutliche Überschätzung eigener Möglichkeiten bedeutet. Beispielsweise kann ein Drittklässler in der Regel kaum Integrallaufgaben in Mathematik lösen, auch wenn ihm seine Freunde oder Autoritätspersonen suggerieren, er könne es, wenn er nur wolle. Ebenso ist Selbstwirksamkeit dann nicht zielführend, wenn sie sich auf Fähigkeiten bezieht, die zur Erreichung bestimmter Ergebnisse inadäquat sind. Wenn beispielsweise eine Schülerin sich für sehr attraktiv und sozial kompetent hält, ist fraglich, wie weit sie mit einem auf dieser spezifischen Selbstwirksamkeit basierenden Verhalten ihre Leistungsergebnisse in der Schule beeinflussen kann. Schließlich ist Selbstwirksamkeit kaum verhaltensrelevant, wenn kompetentes Verhalten nicht attraktive Ziele näher bringt. Wenn ein Schüler beispielsweise der Überzeugung ist, dass er auch mit dem besten Zeugnis keinen Arbeitsplatz erhält, sieht er trotz vorhandener Kompetenzüberzeugungen wenig Grund, sich für die Bewältigung schulischer Anforderungen und das Erzielen guter Noten besonders anzustrengen.

Andererseits beeinflussen sich die verschiedenen Erwartungen, Leistungserfahrungen, Commitments und Selbstbewertungen im Zuge der Entwicklung gegenseitig. Die Förderung von Selbstwirksamkeit durch Setzung von Nahzielen schafft oder differenziert auch Konsequenzerwartungen und bringt über Erfolgserlebnisse motivationale Bindungen und Commitments im jeweiligen Gegenstandsbereich mit sich. Rückwirkend wird dadurch die Selbstwirksamkeit bestätigt und deren günstige Einflüsse auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung werden motivational nachhaltig unterstützt, sodass sich langfristig positive Entwicklungszyklen im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, Motivation und Leistung herauskristallisieren können. Für solche Entwicklungszyklen können Selbstwirksamkeit, Leistung, Ursachenzuschreibung, Interesse oder motivationsförderliche Unterrichtsstrategien jeweils mögliche Ausgangspunkte sein und günstige sowie ungünstige Wirkungen und Rückkopplungen in Gang setzen. Ein Beispiel hierfür ist eine schwache Selbstwirksamkeit als Ausgangspunkt mit Motivationsdefiziten und schlechten Leistungsergebnissen, die selbstwertschädlich attribuiert werden und damit die Selbstwirksamkeit weiter beeinträchtigen sowie die Leistungsprognose

schlecht ausfallen lassen. Ein anderes Beispiel ist das über ein starkes fachspezifisches Interesse optimierte Lernverhalten mit guten Leistungsergebnissen, die die intrinsische Motivation wach halten und bei selbstwertdienlichen Attributionen auch die Selbstwirksamkeit stärken mit entsprechend günstiger Leistungsprognose. Im Rahmen solcher Zyklen kommt allerdings der Selbstwirksamkeit eine herausragende Bedeutung zu, da das Konstrukt der Selbstwirksamkeit sich empirisch als der vergleichbar stärkste Prädiktor für die solchen Entwicklungen zu Grunde liegenden Selbstregulationsprozesse herausgestellt hat. Von daher ist die Förderung von Selbstwirksamkeit in der Schule eine besonders viel versprechende Maßnahme, die einen breiten Wirkungsbereich im Hinblick auf Motivation, Lernen und Leistung haben dürfte.

6. Epilog

Kann ein psychologisches Konstrukt wie die Selbstwirksamkeitserwartung die Schule verändern? Was leistet es mehr als all die anderen Konstrukte, die wir in diesem Kapitel thematisiert haben, z.B. Kohärenzsinn, Hardiness, dispositionaler Optimismus, optimistischer Interpretationsstil? Geht es hier eigentlich nur um das viel zitierte „positive Denken“?

Der Begriff ist vor einem Vierteljahrhundert von Albert Bandura in die Fachliteratur eingeführt worden. Seitdem hat er zunehmende Beachtung gefunden und ist einer umfassenden empirischen Prüfung unterzogen worden, mehr als jedes andere der genannten Konstrukte. Die Anwendung auf Schule und Unterricht hat sich als besonders fruchtbar erwiesen, wie auch die anderen Beiträge in diesem Band zeigen.

Generell möchten wir davor warnen, einzelne Konstrukte zu überschätzen. Sie sind keine Allheilmittel. Sie sind lediglich ein Element in einem größeren theoretischen Rahmen. Die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997, 2001) stellt einen breiten Rahmen dar. Auch enger gefasste Handlungsmodelle bedienen sich des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung (z.B. Schwarzer 1998). Lernen und Leistung werden heute oft vor dem Hintergrund von selbstregulativen Zielerreichungsprozessen gesehen. Diese kommen ohne das fragliche Konstrukt nicht aus.

Unter der Überschrift „Selbstwirksame Schulen“ hat sich in Deutschland eine Bewegung der inneren Schulreform in Gang gesetzt (Brockmeyer/Edelstein 1997; Edelstein 1995, 1998). Nicht alle beteiligten Lehrer haben so richtig verstanden, worum es in der Theorie geht. Aber sie haben eine Idee gefunden und ein Engagement entwickelt. Was dabei herauskommt, ist zunächst einmal eine „gute Schule“ – unter irgendeiner Überschrift. Aufgabe der beteiligten Wissenschaftler und Supervisoren ist es, die Leitidee zu kon-

ketisieren, das Potenzial zu vermitteln, das in dem Konstrukt steckt, und Wege im Berufsalltag zu ebnen, die zu einer insgesamt höheren Qualität von Lehr- und Lernprozessen führen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1990): Personality and health: Testing the sense of coherence model. In: H.S. Friedman (Hrsg.): Personality and disease. New York: John Wiley & Sons, S. 155–177.
- Baltes, M.M./Lang, F.R. (1997): Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. In: Psychology and Aging 12, S. 433–443.
- Bandura, A. (1992): Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: R. Schwarzer (Hrsg.): Self-efficacy: Thought control of action. Washington: Hemisphere, S. 3–38.
- Bandura, A. (1992): Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In: R. Schwarzer (Hrsg.): Self-efficacy: Thought control of action. Washington, DC: Hemisphere, S. 355–394.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: Educational Psychologist 28, S. 117–148.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000): Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. In: Current Directions of Psychological Science, S. 75–78.
- Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An agentic perspective. In: Annual Review of Psychology 52, S. 1–26.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen.
- Burns, M.O./Seligman, M.E.P. (1989): Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. In: Journal of Personality and Social Psychology 56, S. 471–477.
- Carver, C.S./Scheier, M.F. (1998): On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C.S./Licht, B. (1980): Learned helplessness and intellectual achievement. In: J. Garber/M.E.P. Seligman (Hrsg.): Human helplessness: Theory and application. New York: Academic Press, S. 48–56.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.
- Edelstein, W. (1998): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: Unterrichtswissenschaft, Themenheft 2: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform 26, S. 100–106.
- Epel, E.S./Bandura, A./Zimbardo, P.G. (1999): Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. In: Journal of Applied Social Psychology 29, S. 575–596.
- Jerusalem, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1991): Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. In: Psychologische Beiträge 33, S. 388–406.
- Jerusalem, M. (1998): Die Steigerung schulischer Selbstwirksamkeit – empirische Befunde. In: Pädagogische Führung 9, S. 72–75.

- Jerusalem, M. (1999): Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung aus stresstheoretischer Perspektive. In: *Psychomed* 11, S. 148–152.
- Jerusalem, M./Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 15–16.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1989): Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents. In: *Personality and Individual Differences* 10, S. 785–792.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 195–213.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999a): *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1999b): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 13–14.
- Kobasa, S.C. (1979): Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 37, No. 1, S. 1–12.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality* 1, S. 141–170.
- Marshall, G.N./Wortman, C.B./Kusulas, J.W./Hervig, L.K./Vickers, R.R. (1992): Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 62, S. 1067–1074.
- Rheinberg, F. (Hrsg.) (1988): Themenschwerpunkt „Paradoxe Effekte von Lob und Tadel“. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, S. 223–257.
- Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs* 80, S. 609.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. In: *Health Psychology* 4, S. 219–247.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1987): Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. In: *Journal of Personality* 55, S. 169–210.
- Scheier, M.F./Carver, C.S. (1992): Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. In: *Cognitive Therapy and Research* 16, S. 201–228.
- Scheier, M.F./Matthews, K.A./Owens, J./Magovern, G.J./Lefebvre, R.C./Abbott, R.A./Carver, C.S. (1989): Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 57, S. 1024–1040.
- Schulz, R./Heckhausen, J. (1996): A life span model of successful aging. In: *American Psychologist* 54, S. 702–714.
- Schunk, D.H. (1989): Self-efficacy and cognitive skill learning. In: C. Ames/R. Ames (Hrsg.): *Research on motivation in education*. Volume 3: Goals and cognitions. San Diego: Academic Press 1989, S. 13–44.
- Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum, S. 281–303.

- Schunk, D.H. (1996): Goal and self evaluative influences during children's cognitive skill learning. In: American Educational Research Journal 33, S. 359–382.
- Schwarzer, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: Diagnostica 40, S. 105–123.
- Schwarzer, R. (1996): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl..
- Schwarzer, R. (1998): Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Themenheft 2 „Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform“ 26, S. 158–172.
- Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Aufl..
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1982): Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 14, S. 47–57.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994): Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1995): Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In: S.E. Hobfoll/M.W. Vries (Hrsg.): Extreme Stress and Communities: Impact and Intervention. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, S. 159–178.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 84. Verfügbar unter <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/>
- Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999): Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60–61.
- Seligman, M.E.P. (1991): Pessimisten küsst man nicht. München: Droemer Knaur.
- Smith, T.W./Pope, K./Rhodewalt, F./Poulton, J.L. (1989): Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. In: Journal of Personality and Social Psychology 56, S. 640–648.
- Wieland-Eckelmann, R./Carver, C.S. (1990): Dispositionelle Bewältigungsstile, Optimismus und Bewältigung: Ein interkultureller Vergleich. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 2, S. 163–184.
- Williams, D.G. (1992): Dispositional optimism, neuroticism, and extraversion. In: Personality and Individual Differences 13, S. 475–477.
- Zaccaro, S.J./Blair, V./Peterson, C./Zazanis, M. (1995): Collective efficacy. In: J.E. Maddux (Hrsg.): Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application. New York: Plenum, S. 305–328.
- Zimmerman, B.J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 82–91.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. *Matthias Jerusalem*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie,
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. 030-20934080,
Fax 030-20934010, E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de
Prof. Dr. *Ralf Schwarzer*, Psychologisches Institut, Freie Universität Berlin,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Tel. 030-83855630, Fax: 030-8385634,
E-Mail: health@zedat.fu-berlin.de

Andreas Krapp/Richard M. Ryan

Selbstwirksamkeit und Lernmotivation

Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie.

1. Einleitung

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung gewinnt derzeit auch in der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion zunehmend an Bedeutung (z.B. Flammer 1990; Schwarzer 1998; Jerusalem/Mittag 1999; Edelstein 1995). Im Bereich der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung wird der von Bandura auf der Basis seiner sozial-kognitiven Theorie entwickelten Konzeption eine hohe Erklärungskraft und nicht zuletzt auch eine hohe praktische Bedeutung zugesprochen (z.B. Schunk 1991, 1995; Zimmermann 1995, 2000; Schwarzer/Jerusalem in diesem Band). In der Tat gibt es eine Fülle von beeindruckenden empirischen Belegen über die hohe prognostische Valenz von Selbstwirksamkeitserwartungen in ganz unterschiedlichen Kontexten (zusammenfassend Bandura 1995, 1997; Schwarzer, 1992). In diesem Themenheft wird darüber hinaus gezeigt, dass das Selbstwirksamkeitskonzept auch auf überindividuelle Phänomene erfolgreich angewendet werden kann, z.B. auf die Untersuchung der Qualität von Schule und die Verbesserung der schulischen Lernumwelt durch gezielte Maßnahmen der Lehrerfortbildung (s. auch Edelstein 1995).

Es besteht kein Zweifel daran, dass in diesem Forschungsansatz wichtige Sachverhalte menschlichen Erlebens und Verhaltens aufgegriffen werden, und dass die vorliegenden empirischen Befunde zur Selbstwirksamkeitserwartung für viele pädagogisch bedeutsame Fragestellungen wertvolle Hinweise liefern. Doch mit Blick auf die Erfordernisse einer pädagogisch orientierten Theorie der Lernmotivation (Schiefele 1978; Krapp 1993) hat die Selbstwirksamkeitstheorie eine Reihe von Schwächen und „blinden Flecken“, die vielfach übersehen werden und bislang – zumindest im deutschsprachigen Raum – kaum diskutiert worden sind. Sie treten besonders deutlich hervor, wenn man das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung aus der Perspektive anderer Motivationstheorien betrachtet, die den damit gemeinten Sachverhalt ebenfalls aufgegriffen aber theoretisch anders eingeordnet haben. Dazu gehören u.a. die Selbstbestimmungstheorie der Motivation („self-determination theory“) von Deci/Ryan (1985, 1993) und Konzeptionen, die sich explizit mit den Ziel- und Inhaltsaspekten der Lernmotivation befassen. Neben den sogen. „Ziel-

orientierungstheorien“ (Köller 1998; Köller/Schiefele 2001; Pintrich/ Schunk 1996) sind hier vor allem pädagogisch-psychologische Theorien des Interesses zu nennen (Krapp/Prenzel 1992; Renninger/Hidi/Krapp 1992).

Um den Stellenwert des Selbstwirksamkeitskonzepts von Bandura in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung richtig einordnen zu können, wollen wir zunächst kurz auf den theoretischen Hintergrund und die Basiskonzeption seines Verhaltensmodells eingehen (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden wir unser Augenmerk vor allem auf solche Aspekte richten, die nach unserer Meinung in der Theorie von Bandura nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden. Konstruktiv gewendet wollen wir auf dem Hintergrund der genannten Theorieansätze einige motivational bedeutsame Sachverhalte diskutieren, die in der Selbstwirksamkeitstheorie entweder ausgeklammert oder zumindest nicht explizit behandelt worden sind. Das betrifft zum einen die „qualitative“ Differenzierung verschiedener Formen der Lernmotivation (Abschnitt 3) und zum anderen die Ziel- und Inhaltsaspekte des Lernverhaltens (Abschnitt 4). Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung emotionaler Erlebensqualitäten im Prozessgeschehen der Lernmotivation. Sowohl die Selbstbestimmungstheorie als auch die Interessentheorie gehen davon aus, dass hier grundlegende psychologische Bedürfnisse eine zentrale Rolle spielen. Die Befriedigung dieser „basic human needs“ gilt zugleich als ein wichtiger Bedingungsfaktor für allgemeines Wohlbefinden und seelische Gesundheit (Abschnitt 5). Im letzten Abschnitt werden wir unsere Überlegungen unter dem Gesichtspunkt zusammenfassen, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Theoriebildung und die Anwendbarkeit des Selbstwirksamkeitskonzepts in der pädagogischen Praxis ergeben.

2. Basiskonzeption und genereller Erklärungsanspruch der Selbstwirksamkeitstheorie

Das Selbstwirksamkeitskonzept geht auf ein Interpretationsschema menschlichen Verhaltens zurück, das im Prinzip dem Denkmodell des Behaviorismus entspricht: Auf eine Reaktion des Organismus erfolgen Konsequenzen („outcome“), die darüber entscheiden, ob das Verhalten aufrecht erhalten oder verändert wird (vgl. Abbildung 1). Bandura erweitert das traditionelle Reiz-Reaktions-Schema des behavioristischen Denkansatzes, indem er zur Beschreibung und Erklärung der Verhaltenssteuerung zusätzlich kognitive Faktoren berücksichtigt, die der orthodoxe Behaviorismus der wissenschaftlich nicht zugänglichen „black-box“ zugeordnet hatte. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde erstmals 1977 einem klinisch-psychologischen Publikum vorgestellt (Bandura 1977). Seitdem wurde es in vielen anderen

Bereichen aufgegriffen, doch das Grundmodell der Verhaltensklärung hat sich in seiner Grundstruktur nicht geändert (s. Bandura 1997).

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, unterscheidet Bandura zwei zentrale kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung. Die „Wirksamkeitsüberzeugungen“ (efficacy expectations) beziehen sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, „... to organize and execute given types of performance“ (Bandura 1977, S. 21); die „Ergebniserwartungen“ (outcome expectations) sind subjektive Einschätzungen über die wahrscheinlichen Konsequenzen, die mit diesem Verhalten verknüpft sind („... judgement of the likely consequence such performance will produce“; Bandura 1977, S. 21). Beide Komponenten besagen im Prinzip, dass eine handelnde Person vor der eigentlichen Realisierung ihres Verhaltens Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten vornimmt und Erwartungen im Sinne „subjektiver Prognosen“ bildet. Ob und auf welche Weise eine Person in einer bestimmten Situation handelt, hängt nach Auffassung dieser Konzeption weitgehend von diesen beiden kognitiven Prozessen ab. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung berücksichtigt lediglich die Dimension der Erwartungen und vernachlässigt die Wertdimension des zweckrationalen „Erwartungs-mal-Wert-Modells“, welches fast allen modernen kognitiven Motivationstheorien zu Grunde liegt (Pintrich/Schunk 1996; Rheinberg 2000).

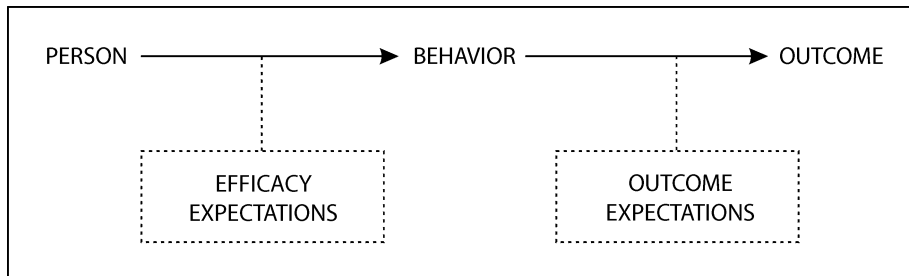


Abb. 1: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung
(nach Bandura 1977, S. 193).

Das mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnete psychische Phänomen, nämlich „die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer 1998, S. 159) und damit Kontrolle über künftige Person-Umwelt-Bezüge ausüben und aufrecht erhalten zu können, wird auch in anderen psychologischen Theorien als eine wichtige Komponente effektiven Handelns angesehen. Verwandte Konzepte sind u.a. „Kontrollüberzeugung“ (Rotter 1954; Skinner 1996; Flammer 1990; vgl. Beitrag von Flammer/Nakamura in diesem

Band), „wahrgenommene Kompetenzerfahrung“ (Deci/Ryan 1995; Koestner/McClelland 1990), „Handlungsergebniserwartung“ (Heckhausen 1989; Rheinberg 2000) oder „Optimismus“ (Carver/Scheier 1998; vgl. Beitrag von Schwarzer und Jerusalem in diesem Band). Die Überzeugung, dass man eine Handlung erfolgreich durchführen kann und dass diese Handlung vorher-sagbare Effekte hat, sind zentrale Merkmale des intentionalen Handelns (Heider 1958).

Die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit bzw. der wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten für die Erklärung menschlichen Verhaltens wird durch eine große Zahl empirischer Studien einschließlich der in diesem Band vorgestellten Untersuchungen eindrucksvoll belegt. Dennoch bleibt die Frage, in welchem Umfang das Selbstwirksamkeitskonstrukt und das sozial-kognitive Modell, aus dem es hervorgegangen ist (Bandura 1986, 2001), geeignet sind, die zentralen Aspekte der Lernmotivation angemessen zu beschreiben und zu erklären. In zusammenfassenden Darstellungen des Forschungsstandes vertritt Bandura die Auffassung, dass das Selbstwirksamkeitskonzept eine über-ragende Bedeutung im Handlungsgeschehen besitzt (z.B. Bandura 1997). Es eignet sich besser als andere Konzepte für die Erklärung und Prognose von so wichtigen Sachverhalten, wie Motivation, Leistung oder Bewältigung von Problemen in ganz unterschiedlichen Lebenskontexten (z.B. Bildung, Ge-sundheitsverhalten, Sport, Beruf). Andere Komponenten der Handlungssteu-erung finden deshalb in seiner Theorie wenig Beachtung und werden auch nicht näher empirisch untersucht. Im Gegensatz dazu wird in anderen aktu-ellen Motivationstheorien die Meinung vertreten, dass die Selbstwirksamkeit lediglich *eine* Komponente im umfassenden Puzzle des Motivationsgesche-hens darstellt: Sie betonen stärker als Bandura, dass günstige Selbstwirksam-keitserwartungen eine notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedin-gung für die Erklärung jener pädagogisch bedeutsamen Sachverhalte darstel-len, mit denen wir uns im Folgenden etwas näher befassen wollen, nämlich mit einer auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation und mit der Entwicklung gegenstandsspezifischer Interessen. Wir sind darüber hinaus der Auffassung, dass rein kognitive Erklärungsansätze nicht ausreichen, um das Motivationsgeschehen in seiner ganzen Breite angemessen zu beschreiben und zu erklären. Neben der kognitiven Einschätzung der eigenen Hand-lungsmöglichkeiten und der voraussichtlichen Konsequenzen spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle, z.B. die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs.

3. Qualitative Unterschiede der Lernmotivation: Die Perspektive der Selbstbestimmungstheorie

Motivation wird oft lediglich unter dem Gesichtspunkt ihrer Stärke oder Intensität betrachtet. Man hat entweder eine geringe oder eine starke Motivation. Eine solche Position findet man im Prinzip auch in der Selbstwirksamkeitstheorie bzw. in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1986, 1997). Wenn die allgemeine Bedingung erfüllt ist, dass eine Person ein bestimmtes Aufgaben- oder Tätigkeitsgebiet für persönlich wichtig erachtet und dadurch ein Minimum an „self-commitment“ erzielt ist, wird sie in der Regel umso mehr motiviert sein, eine bestimmte Handlung auszuführen, je mehr Selbstwirksamkeit sie besitzt. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie ist eine solche Sichtweise nicht im eigentlichen Sinne falsch, sondern undifferenziert und unvollständig. Gerade im pädagogischen Kontext kommt es nicht nur darauf an, wie stark jemand motiviert ist, sondern von welcher „Qualität“ die Motivation ist (Deci/Ryan 1985; Ryan/Deci 2000a). In der Selbstbestimmungstheorie werden deshalb zwei Aspekte unterschieden: Die „Stärke“ der Motivation und ihre Ausrichtung. Während sich die Motivationsstärke (oder das Motivierungsniveau) darauf bezieht, wie stark sich eine Person insgesamt motiviert fühlt, gibt die Art der Ausrichtung Informationen darüber, *warum* eine Person etwas tut bzw. sich engagiert. Man kann z.B. hoch motiviert sein, etwas Bestimmtes zu tun, weil man durch starke externe Anreize (z.B. Belohnung, Strafandrohung) dazu gezwungen worden ist. Man kann auch deshalb hoch motiviert sein, weil man diese Tätigkeit persönlich schätzt und den zu erwartenden Ergebnissen eine hohe persönliche Bedeutung beimisst. Diese Unterschiede hinsichtlich der „Ursachen“ des Handelns führen nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse (z.B. Qualität des erworbenen Wissens). Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet fünf typische Varianten der Motivation: Die intrinsische Motivation und vier Formen der extrinsischen Motivation.

3.1 Intrinsische Motivation

Eine in der pädagogisch-psychologischen Literatur häufig diskutierte und in der Forschungstradition der Selbstbestimmungstheorie sorgfältig untersuchte Motivationsform ist die intrinsische Motivation. Sie ist definiert als eine Form der Motivation, die auf der inhärenten Befriedigung des Handlungsvollzugs beruht. Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude über

die Tätigkeit oder einem „intrinsischen Interesse“ an der Sache. Prototypische Formen sind das Neugier- und Explorationsverhalten bei Kleinkindern oder sportliche Aktivitäten, die ohne weiterreichende Ambitionen (z.B. Gewinn im Wettkampf) durchgeführt werden. Die „Motivierungsquelle“ ist unabhängig von Belohnungen und anderen externalen „Handlungsveranlassungen“. In der Alltagsrealität sind Handlungen in der Regel motivational mehrfach verankert. Neben *intrinsischen* Anreizen können zusätzlich *extrinsische* Motive eine Rolle spielen, die jedoch theoretisch voneinander abzugrenzen sind (s.u.).

Die Auswirkungen intrinsischer Motivation wurden in unterschiedlichen Kontexten vielfältig untersucht, z.B. in schulischen und akademischen Lernfeldern, im Bereich künstlerischer Aufgabenstellungen und anderen Lebensbereichen, die durch starke persönliche Interessen der Akteure bestimmt werden. In vielen empirischen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die intrinsische Motivation eine wichtige Bedingung für qualitativ anspruchsvolle Formen des Lernens darstellt (vgl. Ryan/LaGuardia 1999; Schiefele/Schreyer 1994).

Die Selbstbestimmungstheorie beinhaltet eine Subtheorie über die Determinanten intrinsischer Motivation, die sogen. „*Cognitive Evaluation Theory*“ (CET), auf deren Basis zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt worden sind (Deci/Ryan 1985). Diese Theorie postuliert u.a., dass intrinsische Motivation durch das Erleben (bzw. das Gefühl) von Kompetenz gefördert wird – eine Auffassung, die übrigens auch von Bandura explizit geteilt wird (vgl. Bandura/Schunk 1981). Darüber hinaus wird vermutet, dass intrinsische Motivation nur dann auftritt, wenn sich die handelnde Person als hinreichend autonom (oder selbstbestimmt) wahrnimmt. Hier ist zu beachten, dass das Autonomieerleben nicht gleichzusetzen ist mit dem alltäglichen Verständnis von „Unabhängigkeit“ oder fehlendem Umwelteinfluss. Vielmehr ist es die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Selbst wenn sich eine Person kompetent und hoch wirksam fühlt, wird sie keine intrinsische Motivation entwickeln, wenn sie gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein, sei es durch Belohnung, Strafandrohung oder andere Formen von Zwang. Diese Hypothese wurde durch zahlreiche empirische Befunde bestätigt (Deci/Ryan 1987, 2000).

In der CET wurden darüber hinaus entwicklungstheoretische Hypothesen formuliert. Sie beziehen sich darauf, unter welchen Bedingungen intrinsische Motivation gefördert oder behindert wird. Es wird z.B. postuliert, dass intrinsische Motivation gesteigert wird, wenn die Umwelt informationshaltige Lern- und Entwicklungsbedingungen (informational conditions) bereit stellt.

Besonders förderlich ist die Verbindung eines wirksamkeitsförderlichen Feedbacks mit Maßnahmen der Autonomieunterstützung. Stark kontrollierende Bedingungen beeinträchtigen dagegen die intrinsische Motivation. Kontrolle wird dabei im Sinne von DeCharms (1968) als „externale Handlungsverursachung“ (external locus of causality) definiert. Weiterhin postuliert die CET, dass „amotivierende“ Bedingungen die intrinsische Motivation ebenfalls untergraben. Damit sind Lernumgebungen gemeint, die dem Lernenden das Gefühl von Inkompetenz und Mangel an Wirksamkeit vermitteln. In empirischen Untersuchungen, die auf der Basis dieser theoretischen Konzeption durchgeführt wurden, konnte nachgewiesen werden, dass eine Belohnung einerseits negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben kann (wenn sie als eine spezifische Form der Kontrolle eingesetzt wird) und andererseits auch zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation führen kann (wenn sie als informationshaltige Rückmeldung wahrgenommen wird) (z.B. Ryan/Mims/Koestner 1983).

In diesem Zusammenhang sei kurz auf die Metaanalysen zum sogenannten „Korruptionseffekt“ der Belohnung hingewiesen. Die Untersuchungen in diesem Forschungsfeld befassen sich mit der These, dass eine bereits vorhandene intrinsische Motivation durch extrinsische Bekräftigungen (z.B. Bezahlung für erbrachte Leistung, Lob) beeinträchtigt bzw. sogar völlig zum Verschwinden gebracht werden kann. Zur Überprüfung dieser auch für die Erklärung der schulischen Motivation sehr bedeutsamen Hypothese wurden seit den 70er-Jahren zahlreiche experimentelle Studien durchgeführt. Die Befunde wurden von Cameron/Pierce (1994) sowie – mit ähnlicher Vorgehensweise – von Eisenberger/Cameron (1996) auf der Basis von Metaanalysen zusammengefasst. Deci/Koestner/Ryan (1999) haben mit dem gleichen Datenmaterial ebenfalls eine Metaanalyse durchgeführt. Während die ersten beiden Analysen zu belegen scheinen, dass die Befunde die Ausgangsthese insgesamt widerlegen, kommt die Reanalyse zu dem Ergebnis, dass die in der Selbstbestimmungstheorie vorhergesagten Zusammenhänge zum größten Teil bestätigt werden. Der scheinbare Widerspruch zwischen den Befunden rührt daher, dass die ersten Analysen auf der Basis behavioristischer bzw. sozial-kognitiver Kategorisierungen durchgeführt wurden, die auf die in der CET postulierten moderierenden Bedingungsfaktoren für die Entstehung von intrinsischer Motivation keine Rücksicht nehmen. Beachtet man jedoch diese differenzierenden Bedingungen, dann findet man sowohl in Bezug auf die Haupteffekte als auch in Bezug auf die moderierenden Effekte theoriekonforme Befunde (Ryan/Deci 2000b; Deci/Koestner/Ryan 2001).

3.2 Verschiedene Formen extrinsischer Motivation

Neben der intrinsischen Motivation gibt es verschiedene Formen von extrinsischer Motivation. Von „extrinsisch“ ist die Rede, wenn eine Handlung nicht ausschließlich wegen ihrer intrinsischen Befriedigung ausgeübt wird, sondern wegen der mit der Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. Eine extrinsisch motivierte Handlung hat also stets eine *instrumentelle Funktion*. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie unterscheiden sich die verschiedenen Formen extrinsisch motivierten Verhaltens vor allem in Bezug auf das Ausmaß erlebter Autonomie bzw. Selbstbestimmung. In der Selbstbestimmungstheorie werden vier Ausprägungsformen oder „*Stufen*“ extrinsischer Handlungsregulation unterschieden, wobei die unterste Stufe die völlig fremdbestimmte Form der extrinsischen Motivation repräsentiert und die anderen Stufen unterschiedliche Ausprägungsgrade einer zunehmend selbstbestimmten extrinsischen Motivation beschreiben.

Auf der Stufe der *externalen Regulation* sieht eine Person ihr eigenes Verhalten als ausschließlich durch externe „Kontingenzen“ wie Belohnung oder Strafe „verursacht“. Es handelt sich also um eine völlig fremdbestimmte und insofern hochgradig „abhängige“ Motivationsform. Dennoch kann die externe Regulation ein wirksames Mittel zur „Motivierung“ sein. Probleme ergeben sich allerdings mit der Persistenz und dem Transfer des Verhaltens, denn eine so motivierte Person wird ihr Verhalten nur so lange aufrechterhalten, als die externalen Einflussfaktoren und „Anreizbedingungen“ wirksam sind. Persistenz und Transfer bedürfen deshalb der kontinuierlichen Aufrechterhaltung externaler Kontrollmaßnahmen. Ein weiteres Problem ist die Qualität der Handlungsergebnisse. In empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Lernende auf dieser Ebene der Motivierung vergleichsweise oberflächliche Strategien bei der Aufgabenbearbeitung einsetzen, sich an geringen Qualitätsstandards orientieren und wenig Kreativität zeigen (Danner/Lonky 1981; Grolnick/Ryan 1987; Utman 1997). Die Personen wählen üblicherweise den kürzesten Weg zur Erreichung der fremdgesetzten Ziele. Gleichzeitig ist dieses Verhalten in der Regel durch negative Erlebensqualitäten gekennzeichnet, z.B. durch eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens, wenig Freude und aversiv besetzte Gefühle wie Angst, Stress oder innere Entfremdung. Doch selbst unter der Bedingung externaler Kontrolle ist ein minimales Maß an Kompetenz und Selbstwirksamkeitserfahrung erforderlich. Eine Person wird sich in einer external regulierten Handlungssituation kaum ernsthaft anstrengen und aktiv versuchen, die fremdgesetzten Ziele zu erreichen, wenn sie den Eindruck hat, den Anforderungen überhaupt nicht gewachsen zu sein.

Die unterste Stufe selbstbestimmten Handelns wird mit *Introjektion* bezeichnet. Auf dieser Ebene der Handlungsregulation strengt sich eine Person an, um vor sich selbst gut „dazustehen“. Sie möchte ein gutes Gefühl gegenüber den eigenen normativen Verpflichtungen haben. Im alltäglichen Sprachgebrauch spricht man von Vermeidung eines „schlechten Gewissens“. Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie basiert die Motivation auf der Stufe der Introjektion auf einer zwar internalisierten aber vom Individuum immer noch als heteronom erlebten Selbstkontrolle. Es ist vor allem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, der Wunsch, von „signifikanten Anderen“ anerkannt und akzeptiert zu werden, der zur Introjektion eines bestimmten Handlungsziels oder einer bestimmten Leistungsanforderung führen. Das zentrale Motiv ist die wahrgenommene Kontingenz des Verhaltens mit dem Gefühl der sozialen Zugehörigkeit (relatedness). Durch die Übernahme von Verhaltensmustern und Standards, die in der sozialen Umgebung gebräuchlich sind und für wichtig erachtet werden, möchte die Person Zustimmung und Anerkennung von außen finden und gleichzeitig die eigene Selbstachtung erhöhen. Die Erledigung einer introjizierten Aufgabe erfüllt die Person mit innerer Befriedigung. Misserfolge erzeugen ein „schlechtes Gewissen“ und führen zu Schuldgefühlen, Scham oder Angst. Ein Schüler, der sich vor allem deshalb um gute Leistungen bemüht, weil er sich sonst schuldig fühlen würde, oder weil er demonstrieren möchte, dass er die Leistungsanforderungen seiner Eltern akzeptiert, ist ein typisches Beispiel für introjizierte Handlungsregulation. Genau so wie auf der externalen Regulationsstufe können auch im Fall der Introjektion sowohl geringe als auch höhere Formen der Selbstwirksamkeitserwartungen auftreten. Ein Student, der nur deshalb an einer akademischen Veranstaltung teilnimmt, weil er Schuldgefühle vermeiden oder Anerkennung von außen finden möchte, kann sich z.B. dennoch im Hinblick auf die gegebenen Leistungsanforderungen hoch selbstwirksam fühlen.

Eine dritte Form extrinsischer Handlungsregulation wird mit *Identifikation* umschrieben. Sie ist in sehr viel stärkerem Ausmaß durch die Erfahrung von Autonomie und „freiem Willen“ charakterisiert. Die Person befasst sich mit einer Sache deshalb, weil sie diese für persönlich bedeutsam erachtet. Der Schlüssel zum Verständnis der identifizierten Handlungsregulation ist der persönliche Wertbezug. Die Handlung richtet sich auf etwas, wovon die Person innerlich überzeugt ist. Die Interessentheorie (s.u.) würde die Realisierung eines bereits entwickelten *persönlichen Interesses* dieser Stufe der Handlungsregulation zuordnen. Eine Person wird sich umso bereitwilliger auf eine persönlich hoch bewertete Angelegenheit einlassen, je stärker sie das Gefühl hat, die dafür erforderlichen Kompetenzen zu besitzen. Auch hier kann man davon ausgehen, dass der Intensitätsgrad der Motivation mit den Selbstwirk-

samkeitserwartungen korreliert, aber die Selbstwirksamkeit alleine die besondere Qualität der identifizierten Motivationsstufe nicht beschreiben und erklären kann.

Die höchste Stufe selbstbestimmter extrinsischer Motivation ist die „Integration“. Die integrierte Handlungsregulation hat zur Voraussetzung, dass sich eine Person mit einem Aufgabengebiet nicht nur persönlich identifiziert, sondern die damit verbundenen Ziele zusätzlich in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingeordnet hat (vgl. auch Deci/Ryan 1993, S. 228). Das ist der tiefere Sinn der Feststellung, dass eine Person in diesem Fall völlig „authentisch“ handelt (Ryan 1995). Aus interessentheoretischer Sicht entspricht diese Stufe der Handlungsregulation dem Prototyp eines hoch entwickelten *persönlichen Interesses*. Auch auf dieser Stufe gilt, dass hohe Motivation vermutlich mit einer höheren Selbstwirksamkeit einher geht. Aber die positive Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz allein kann weder zwischen Motivationsformen differenzieren, noch kann sie den Integrationsprozess erklären.

Auf dem Kontinuum von externalem über introjiziertem bis hin zu identifiziertem Verhalten nimmt das Ausmaß der wahrgenommenen Heteronomie immer stärker ab. Oder um es in der Terminologie von DeCharms (1968) zu formulieren: Der Ort der wahrgenommenen Handlungsverursachung (perceived locus of control) wird zunehmend stärker „nach innen“ verlegt. Das wesentliche Differenzierungsmerkmal ist die relative Autonomie und nicht so sehr die Selbstwirksamkeit.

3.3 Empirische Befunde

Für die Annahme eines Autonomie-Kontinuums auf den verschiedenen Stufen der Handlungsregulation gibt es eine Reihe empirischer Belege. Wenn man z.B. die Ausprägungsgrade der erlebten Selbstbestimmung für die verschiedenen Stufen getrennt erfasst und miteinander korreliert, so ergeben sie eine „Simplexstruktur“, d.h. die jeweils aufeinander folgenden Stufen sind höher miteinander korreliert als die weiter entfernt liegenden (Ryan/Connell 1989). Diese Simplex-Struktur konnte für unterschiedliche Verhaltensbereiche, für verschiedene Altersgruppen und auch in kulturvergleichenden Studien (z.B. USA, Japan, Deutschland) nachgewiesen werden (s. Ryan/Deci 2000a; Deci/Ryan 2000; Vallerand 1997).

Empirische Untersuchungsbefunde zeigen darüber hinaus, dass die Art der Motivation und speziell der Grad der dabei erlebten Autonomie erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Handlungsergebnisse und das Wohlbefinden haben. Das gilt nicht nur für pädagogische Settings, sondern auch

für viele andere Handlungsfelder, die bislang in die Untersuchungen einbezogen worden sind. Hier einige exemplarische Befunde: Autonomere Formen der Motivation (intrinsische Motivation, Identifikation und Integration) führen im Vergleich zu den eher heteronomen Formen der Regulation (externale Regulation, Introjektion) zu günstigeren Lernergebnissen; Schüler mit einer autonomenen Handlungsregulation weisen auch dann bessere Leistungen als weniger autonome Schüler auf, wenn das Fähigkeitsniveau statistisch kontrolliert wird (Black/Deci 2000; Miserandino 1996); sie schneiden insbesondere in Bezug auf konzeptionelles Lernen besser ab (Grolnick/Ryan 1987) und streben höherwertige Schulabschlüsse an (Vallerand/Fortier/Guay 1997); weiterhin verwenden sie günstigere Copingstrategien nach Misserfolg (Ryan/Connell 1989); Sportler mit einer autonomenen Handlungsregulation sind durchhaltefähiger und fühlen sich wohler (Pelletier et al 2001); Patienten halten sich strikter an medizinische Anweisungen (Williams/Deci/Ryan 1998) und verändern schneller ihr Gesundheitsverhalten (Williams et al. 1998).

In einer Reihe von Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss des Autonomieerlebens auf die Art der Motivierung und die Qualität der Handlungsergebnisse vom Grad der Selbstwirksamkeitserwartung weitgehend unabhängig ist. Ryan (1982) untersuchte z.B. die motivationalen Effekte von experimentellen Bedingungen, die nach dem Grad der erlebten Autonomie variierten, wobei gleichzeitig der Einfluss der Selbstwirksamkeit kontrolliert wurde. Dabei stellte sich heraus, dass unterschiedliche Formen des Autonomieerlebens auch noch in der Lage sind, motivationale Unterschiede zu erklären, wenn die auf Selbstwirksamkeit zurückgehenden Effekte berücksichtigt werden. Ähnliche Befunde findet man in Experimenten, die ebenfalls unter Kontrolle der Selbstwirksamkeitserwartung den Einfluss von Autonomieerleben bzw. der damit in Verbindung stehenden Hintergrundbedingungen (Autonomieunterstützung vs. fremdbestimmter Kontrolle) auf unterschiedliche Aspekte des Leistungsverhaltens untersucht haben (Deci/Koestner/Ryan 1999; Ryan/Deci 2000a).

Dieser kurze Überblick über den Stand der Forschung zeigt, dass die erlebte Autonomie einen wichtigen Faktor in der Verhaltensregulation darstellt. Sie ist u.a. für die Erlebensqualität, die Persistenz und das Leistungsniveau prognostisch bedeutsam und liefert einen vom Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung unabhängigen Erklärungsansatz für das motivationale Geschehen. Trotzdem wird immer wieder die wissenschaftliche Brauchbarkeit des Autonomiekonzepts in Zweifel gezogen. Die ablehnende Haltung liegt häufig darin begründet, dass der Autonomiebegriff unter Rückgriff auf den alltäglichen Sprachgebrauch interpretiert wird, der nicht mit der Auffassung der Selbstbestimmungstheorie übereinstimmt. Auch Bandura interpretiert Autonomie als „völlige Unabhängigkeit des Verhaltens von äußeren Einflüs-

sen“ (1989, S. 1175). Autonomie ist jedoch nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie keineswegs gleichzusetzen mit Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung, sondern bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren. Das wird übrigens auch in vielen philosophischen und phänomenologischen Analysen so gesehen und ausführlich begründet (z.B. Dworkin 1988; Memmi 1984; Ricoeur 1977; vgl. Ryan 1993). Wenn z.B. ein Lehrer seinen Schüler davon überzeugt, dass der Erwerb einer bestimmten Fähigkeit sinnvoll oder für ihn nützlich ist, kann der Schüler dies einsehen und er wird künftig solche Aufgaben in autonomerer Weise angehen als wenn sie ihm einfach ohne Begründung befohlen werden (Deci u.a. 1994; Ramseier 2001). Ebenso handelt eine Person autonom, wenn sie ein Gesetz befolgt, das sie für richtig hält. Sie agiert auch dann noch selbstbestimmt, wenn die Umwelt einen Anstoß für ein bestimmtes Verhalten gibt.

4. Das Problem der Ziele und Inhalte menschlicher Motivation: Die Perspektive der pädagogisch-psychologischen Interesstheorie

Der zentrale Kritikpunkt der Selbstbestimmungstheorie am Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ist die unzureichende Differenzierung der Lernmotivation. Es wird nicht bestritten, dass hohe und stabile Selbstwirksamkeitserwartungen günstige Voraussetzungen für Lernen und Leistung darstellen. Aber mindestens ebenso wichtig sind qualitative Kriterien, wie z.B. die Herkunft der motivationalen Dynamik in Bezug auf die Dimension der wahrgenommenen Heteronomie vs. Autonomie bzw. die Dimension des Commitment, die von Bandura immer wieder erwähnt, aber in seinen theoretischen Aussagen zur Motivation nicht expliziert und auch empirisch nicht näher untersucht wird. Doch auch die in der Selbstbestimmungstheorie vorgeschlagene Aufschlüsselung der Motivationstypen lässt einen weiteren wichtigen Aspekt der Lernmotivation außeracht, nämlich die Frage nach den *Zielen* und der *inhaltlichen Ausrichtung* des motivationalen Geschehens. Verantwortliches erzieherisches Handeln muss sich auch um die Art der Inhalte und gegenstandsspezifischen Ziele des Lernens kümmern (vgl. dazu die ausführlichen Überlegungen von H. Schiefele 1978). Unabhängig von der pädagogisch unumgänglichen Frage, wie Ziele von Bildung und Erziehung ggf. unter Einbeziehung empirisch-psychologischer Kategorien und Befunde begründet bzw. legitimiert werden können (vgl. Brandtstädter 1979), ist von einer pädagogisch relevanten Motivationstheorie zu fordern, dass sie explizit Beschrei-

bungs- und Erklärungsansätze für die Ziel- und Inhaltsaspekte des Motivierungsgeschehens anbietet. Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura hat – wie im Folgenden kurz erläutert wird – dazu nur relativ wenig beizutragen. Theoretische Alternativen findet man in pädagogisch-psychologischen Forschungsansätzen, die sich mit allgemeinen Zielorientierungen und den Interessen der Lernenden befassen.

4.1 Der Stellenwert der Ziele und Inhalte menschlichen Handelns in der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura

In Abbildung 1 (S. 56) wird deutlich, dass Bandura zwei zentrale Faktoren der Handlungssteuerung postuliert, die zugleich eine Erklärung der motivationalen Dynamik liefern. Die *Wirksamkeitsüberzeugungen* und die *Ergebniserwartungen*. Hier erkennt man eine gewisse Nähe zum allgemeinen Erwartungs-Wert-Modell der kognitiven Motivationspsychologie (Heckhausen 1989; Pintrich/Schunk 1996). Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung befasst sich jedoch fast ausschließlich mit dem ersten Faktor, der im Wesentlichen der Erwartungskomponente im klassischen zweckrationalen Erwartungs-Wert-Modell entspricht. Abgesehen davon, dass der zweite Faktor in der Theorie von Bandura eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist er auch nicht unmittelbar vergleichbar mit der Wertkomponente des zweckrationalen Handlungsmodells. Auf diesen Sachverhalt muss hier deshalb hingewiesen werden, weil bei der Rezeption der sozial-kognitiven Verhaltenstheorie im deutschsprachigen Raum häufig Missverständnisse und Fehlinterpretationen entstanden sind. Sie rühren daher, dass man diese Konzeption und die darin verwendeten Begriffe irrtümlicherweise als Variante des „erweiterten kognitiven Motivationsmodells“ von Heckhausen (1977; vgl. Heckhausen/Rheinberg 1980; Rheinberg 1989, 2000) wahrgenommen hat und nicht als ein kognitiv-behavioristisches Verhaltensmodell. Das wird deutlich, wenn man den Begriff „outcome“ näher betrachtet. Der im Basismodell von Bandura verwendete Begriff ist keineswegs identisch mit dem gleichnamigen Begriff im motivationalen Handlungsmodell, sondern beschreibt ganz im Sinne des behavioristischen Denkansatzes die auf das Verhalten folgenden Konsequenzen, die für dessen Stabilisierung oder Veränderung verantwortlich sind. Dazu zählen physiologische und soziale Effekte sowie positive und negative Selbstbewertungsreaktionen (Bandura 1997, S. 21f.). Mit „outcome“ werden also weniger die Handlungsergebnisse im engeren Sinne beschrieben (z.B. der Wissenszuwachs beim Lernen), sondern die daraus resultierenden internalen oder externalen Konsequenzen, die in der klassischen Lerntheorie als positive oder negative Verstärker bezeichnet werden. Das Problem der Zielorientierung

und die weitergehende Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung motivierten Handelns werden in dieser Theorie allenfalls indirekt thematisiert, indem Bedingungen und Kriterien benannt werden, die für die positiven oder negativen Rückmeldungen verantwortlich sind (z.B. Art der internalisierten Qualitätsstandards für die Leistungsbewertung). Obwohl Bandura die Abhängigkeit der „outcomes“ von den übergeordneten Wertbezügen und Zielkategorien immer wieder betont, hält er es dennoch nicht für erforderlich, diese Variablen in seinem Basismodell als eigene Erklärungsquelle zu berücksichtigen oder deren Einflüsse systematisch empirisch zu erforschen.

Das liegt zum einen vermutlich daran, dass Bandura gar nicht die Absicht hat, mit seiner Theorie Anhaltspunkte für die Beschreibung und Erklärung dieser normativ belasteten Sachverhalte zu liefern. Zum anderen geht aus seinen Äußerungen klar hervor, dass er die „Ergebniserwartungen“ im Kontext von Lernen und Leistung als eine untergeordnete Komponente der Verhaltenserklärung betrachtet. Nach seiner Auffassung belegen die verfügbaren empirischen Befunde aus ganz unterschiedlichen Bereichen, dass in Situationen, in denen die Verhaltenskonsequenz in einer eindeutigen Relation zur Qualität der erbrachten Leistung steht, die Selbstwirksamkeitserwartungen mit Abstand die höchste Erklärungskraft besitzen. Sie erklären größtenteils auch die Varianz der „Ergebniserwartungen“. Oder andersherum betrachtet: „When differences in efficacy beliefs are controlled, the outcomes expected for given performances make little or no independent contribution to prediction of behavior“ (Bandura 1997, S. 24). Bandura weist zwar explizit darauf hin, dass aus dieser Befundlage nicht die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass die Ergebniserwartungen bzw. die Ziele und inhaltlichen Orientierungen für die Steuerung des Verhaltens bedeutungslos seien. Doch im Hinblick auf die Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens haben die Selbstwirksamkeitserwartungen nach seiner Einschätzung deshalb eine höhere Priorität, weil Richtung und Dauerhaftigkeit der Verhaltensziele letztlich durch die realen Wirksamkeitserfahrungen bestimmt werden.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Ziel- und Inhaltsaspekte der Motivation in der Theorie von Bandura eine untergeordnete Rolle spielen. Wie auch in anderen modernen Motivationstheorien liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf den subjektiven Bedingungen effektiver Handlungskontrolle, den „Kontrollüberzeugungen“ (vgl. dazu den kritischen Beitrag von Flammer/Nakamura in diesem Band über die „Grenzen der Kontrolle“). Die auf bestimmte Inhalte gerichteten Lern- und Handlungsziele scheinen für Bandura ein nachrangiges, wissenschaftlich weniger bedeutsames Problem darzustellen.

4.2 Pädagogisch-psychologische Konzeptionen zur theoretischen Rekonstruktion der Ziel- und Inhaltsaspekte im Motivationsgeschehen

Insbesondere im Bereich der Forschung zur „Selbstregulation“ bzw. den Bedingungen selbst gesteuerten Lernens (Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000; Zimmermann/Schunk 1989) wird regelmäßig auf die zentrale Rolle der Ziele für die Eigensteuerung des Lernverhaltens verwiesen. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Forschungsansätzen, die sich verstärkt mit Ziel- und Inhaltsaspekten der Lernmotivation befassen. Ein relativ starkes Gewicht haben gegenwärtig die so genannten Zielorientierungstheorien, die sich allerdings nur mit formalen Aspekten der Zielthematik befassen.

4.2.1 Zielorientierungstheorien

Zielorientierungen sind formale Kategorien zur Einschätzung des subjektiv wahrgenommenen Erfolgs im schulischen und akademischen Lernen (vgl. Köller 1998; Köller/Schiefele 2001). Die meisten Konzepte zur Differenzierung und Klassifikation von Zielorientierungen sind auf dem Hintergrund von Erwartungs-Wert-Modellen des Leistungsverhaltens entstanden und versuchen die kognitiven Repräsentationen der Wertkomponente näher zu spezifizieren. Meist begnügen sie sich mit einfachen prototypischen Gegenüberstellungen von subjektiv für wertvoll erachteten Zielzuständen. Von den Zielorientierungen hängt ab, was ein Lernender als Erfolg und Misserfolg in einer Prüfung wahrnimmt. Allgemein bekannt sind die Unterscheidungen zwischen „Aufgaben- vs. Ego-Orientierung“ (Nicholls 1984, 1989) oder „Lernziel- vs. Leistungszielorientierung“ (Dweck/Leggett 1988). Im Fall der Aufgaben- oder Lernzielorientierung hat der Schüler das Ziel, den Lerngegenstand wirklich zu begreifen und sich das dafür erforderliche Wissen so gut wie möglich anzueignen. Ein entsprechend motivierter Schüler ist an der Sache orientiert und versucht durch eine „intrinsisch“ motivierte Bearbeitung der Lernaufgaben seine Kompetenzen zu steigern. Im Fall der Ego- oder Leistungszielorientierung ist der Lernende in erster Linie an der Note und seinem individuellen Leistungsrangplatz interessiert.

Wie die allgemeinen und domainspezifischen Zielorientierungen mit den jeweiligen Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen, ist nicht eindeutig geklärt. Doch man kann davon ausgehen, dass kein direktes Abhängigkeitsverhältnis besteht und aus der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung nicht direkt auf die Art der Zielorientierung geschlossen werden kann. Vielmehr ist anzunehmen, dass ein Lerner für unterschiedliche Zielkriterien über jeweils eigene Wirksamkeitserfahrungen verfügt und daraus mehr oder

weniger stabile Erwartungen ableitet. So betrachtet bieten Zielorientierungstheorien eine wichtige Ergänzung für die Beschreibung und Erklärung motivationaler Bedingungen des Lernens. Allerdings werden auch in diesem theoretischen Zugang keine Aussagen über die inhaltlichen Ziele oder Gegenstände des Lernens gemacht (Brophy 1999). Das ist ein Anliegen der *pädagogisch-psychologischen Interessentheorien*, die in den letzten Jahren in der pädagogisch-psychologischen Diskussion zunehmend Beachtung gefunden haben (vgl. Renninger/Hidi/Krapp 1992; Krapp/Prenzel 1992; Schiefele/Wild 2000).

4.2.2 Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses

Exemplarisch soll hier eine Interessentheorie vorgestellt werden, deren Grundzüge bereits in den 70er-Jahren in kritischer Auseinandersetzung mit den damals neuen kognitiv-rationalen Modellen der Motivation entwickelt worden sind (vgl. Ulich 1979; Schiefele u.a. 1983; Prenzel/Krapp/Schiefele 1986). Im Gegensatz zu den inhaltsneutralen Konzepten der (kognitiven) Motivationstheorien bezeichnet der Begriff „Interesse“ eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie. Interesse wird als eine besondere Relation oder Beziehung zwischen einer Person und einem Lern-Gegenstand aufgefasst. Die auf einem Interesse beruhende Lernmotivation ist somit durch ihre Gegenstandsspezifität näher charakterisiert. Deshalb wird dieser theoretische Zugang gelegentlich auch als „Person-Gegenstands-Konzeption“ des Interesses bezeichnet (Krapp 1992, 2002).

Ein weiteres allgemeines Charakteristikum von Interesse ist die epistemische Tendenz: Eine an einem bestimmten Gegenstand interessierte Person möchte darüber mehr erfahren und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Gegenstandsbereich erweitern (H. Schiefele 1981; Prenzel 1988). Das zentrale Kennzeichen von Interesse ist die geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten (Krapp 1992, 1999) – ein Sachverhalt, auf den bereits Dewey (1913) hingewiesen hat und der auch in anderen Interessenkonzeptionen hervorgehoben wird (Renninger 2000; Hidi/Harackiewicz 2001; Rathunde 1993, 1998). Die *emotionale* Merkmalskomponente besagt, dass ein Interesse während seiner Realisierung mit überwiegend positiven Gefühlen und Erlebensqualitäten verbunden ist, z.B. mit optimaler Spannung und Freude an der Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand. Diese insgesamt positiven emotionalen Erfahrungen und Assoziationen sind im Gedächtnissystem gespeichert und werden auch als „gefühlsbezogene Valenzen“ des Interesses bezeichnet (Schiefele 1996, 2001). Die *wertbezogene* Merkmalskomponente oder „Valenz“ besagt, dass der Interessengegenstand und die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Gegen-

stand für die Person eine herausgehobene subjektive Bedeutung besitzt. Diese Einschätzung ist unabhängig von der tatsächlichen („objektiven“) Bedeutung eines Sachverhaltes oder eines bestimmten Themas. Die Wertkomponente eines Interesses ist auch nicht mit der Bewertungsdimension einer (sozialen) Einstellung gleichzusetzen. Eine Person kann z.B. gegenüber einem bestimmten Sachverhalt (z.B. Menschenrechtsverletzungen) eine eindeutig negative Einstellung besitzen und trotzdem an der Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt ein starkes thematisches Interesse haben.

Das allgemeine Interessenkonstrukt kann auf unterschiedlichen Analyseebenen näher spezifiziert werden. In der Literatur wird insbesondere zwischen situationalen und individuellen Interessen unterschieden. Im ersten Fall handelt es sich um den situativ ausgelösten Zustand des aktuellen „Interessiertseins“. Im zweiten Fall wird Interesse als eine situationsübergreifende motivationale Disposition aufgefasst. Auf dieser Betrachtungsebene hat das Interessenkonstrukt den Status eines relativ zeitstabilen Personenmerkmals. Hoch entwickelte Interessen sind zugleich wichtige Komponenten in der Struktur des Selbstkonzepts einer Person. Sie sind beteiligt am Prozess der Identitätsbildung (Krapp 2000) und haben deshalb auch eine zentrale Funktion für diejenigen Aspekte, die in der Terminologie der Pädagogik mit „Herausbildung einer mündigen Person“ umschrieben werden (vgl. H. Schiefele 1978, 1986).

Zur Frage der Entstehung und Veränderung von (dispositionalen) Interessen wurden im Kontext dieser Forschung eine Reihe theoretischer Vorstellungen entwickelt, die sich teilweise auf die oben beschriebene Konzeption der Selbstbestimmungstheorie stützen (Krapp 1998, 2002). Dazu gehört insbesondere die Vermutung, dass den sog. „basic-needs“ eine zentrale Steuerungsfunktion zukommt (s.u.). In Erweiterung dieses Gedankens wird postuliert, dass es zwei Ebenen der Handlungs- oder Entwicklungssteuerung gibt. Die erste Ebene betrifft die kognitiv-rationalen Prozesse der Intentionsbildung bzw. der volitional gesteuerten Handlungskontrolle. Die zweite, mindestens ebenso wichtige Steuerungsebene bezieht sich auf Prozesse, die dauerhaft oder vorübergehend der bewusst-rationalen Kontrolle entzogen sind. Hier handelt es sich in erster Linie um Faktoren, die wir als emotionale Erlebensqualität oder emotional vermittelte Gesamtbewertungen des aktuellen Handlungsvollzugs erleben. In diesem Punkt unterscheidet sich die Interessentheorie deutlich von kognitiven Motivationstheorien und somit auch von der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung.

Aus der Perspektive der Interessentheorie ist das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Komponente zur Beschreibung von interessenbestimmten Handlungsweisen – auch und gerade im Kontext von Unterricht und Lernen. Die meisten Vertreter einer pädagogisch-psychologischen

Konzeption des Interesses stimmen darin überein, dass ein Lerner bei der Auseinandersetzung mit Themen und Problembereichen, die in sein persönliches Interessengebiet fallen, auch eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt. Doch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in einem bestimmten Aufgabenfeld muss nicht in jedem Fall zu einem persönlichen Interesse führen. Es gibt viele Tätigkeitsbereiche, für deren Bewältigung eine Person alle erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten und auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung besitzt. Dennoch resultiert daraus nur in seltenen Fällen ein dauerhaftes persönliches Interesse. Auf der anderen Seite können stabile Interessen mit einer starken persönlichen Identifikation auf ganz unterschiedlichen Kompetenzniveaus auftreten (z.B. interessenorientierte Mitwirkung in einem Laienorchester mit hohem oder niedrigem Anspruchsniveau). Selbstverständlich ist für die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines Interesses ein Mindestmaß von Selbstwirksamkeit erforderlich. Aber die Selbstwirksamkeit alleine kann die besondere Qualität einer interessenbasierten Tätigkeits- oder Lernmotivation nicht erklären. Darüber hinaus nimmt die Interessentheorie, ähnlich wie die Selbstbestimmungstheorie an, dass das Erleben der eigenen Wirksamkeit eine wichtige Steuerungskomponente bei der Entstehung und Veränderung persönlicher Interessen darstellt. Doch auch hier gilt, dass die erlebte Selbstwirksamkeit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung der Interessenentwicklung darstellt.

5. Jenseits der Kompetenzerfahrung: Die Bedeutung der psychologischen Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie für Motivation, Interesse und Wohlbefinden

Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura geht davon aus, dass die Erfahrung von Kompetenz bzw. Wirksamkeit eine zentrale Bedeutung im Motivationsgeschehen besitzt. Diese Auffassung findet in der wissenschaftlichen Literatur breite Zustimmung. In der Tat kennen wir keine empirisch orientierte Theorie – weder in Nordamerika noch in Europa – die nicht auf die Wichtigkeit wahrgenommener „Kompetenz“ oder „Wirksamkeit“ für die menschliche Motivation ausdrücklich hingewiesen hätte (vgl. z.B. Heckhausen 1989; Koestner/McClelland 1990). Bereits Heider (1958) hat festgestellt, dass das Gefühl der „personalen Verursachung“ bzw. die Intentionalität des Verhaltens zu einem wesentlichen Teil von der Überzeugung abhängt, dass man es auch „tun kann“. Darüber hinaus nehmen viele Theorien an, dass das emotionale Erleben von Kompetenz (Kompetenzgefühl) einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis entspricht, dessen Befriedigung sehr eng mit Lebensglück

und Wohlbefinden verknüpft ist (vgl. auch Carver/Scheier 1998; Csikszentmihalyi 1988). Doch vieles spricht dafür, dass der Faktor Kompetenzerfahrung oder Wirksamkeit für sich alleine keine hinreichende Erklärung darstellt. Es gibt viele Dinge, die man tun „kann“, aber für die man sich nicht längerfristig interessiert und denen man auch keine persönliche Bedeutung zumisst.

Sowohl in der Selbstbestimmungstheorie als auch in der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses werden die positiven Effekte des Selbstwirksamkeitserlebens im Motivationsgeschehen auf dem Hintergrund einer theoretischen Modellvorstellung über „grundlegende psychologische Bedürfnisse“ (basic human needs) erklärt. Es wird postuliert, dass die Erfüllung von drei grundlegenden Bedürfnissen nicht nur eine entscheidende Rolle für die Entwicklung persönlicher Ziele, Motive und Interessen spielt, sondern auch einen erheblichen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden einer Person ausübt. Neben dem Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung sind zwei weitere Bedürfnisse entscheidend, nämlich das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit und der Wunsch nach autonomer Handlungsregulation. Das Bedürfnis nach *Kompetenzerfahrung* bezieht sich ebenso wie der Begriff der Selbstwirksamkeit auf das Gefühl, dass man mit seinem eigenen Verhalten etwas bewirken kann und sich in der Lage sieht, den vorgegebenen oder selbstgewählten Anforderungen gerecht werden zu können. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die Person das Gefühl hat, mit eigenen Handlungen auf die Ereignisse der Umwelt kontrollierend einwirken zu können (White 1959; Deci 1975). *Soziale Eingebundenheit* (relatedness) bezieht sich auf das Bedürfnis, mit anderen Personen verbunden zu sein, bzw. einer Gruppe von Personen anzugehören, die einem persönlich wichtig sind. Man hat den Wunsch, von „signifikanten Anderen“ akzeptiert und anerkannt zu werden (Ryan 1993; Baumeister/Leary 1995). Das Bedürfnis nach *Autonomie* bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (DeCharms 1968 spricht hier von „origin“). Man möchte selbst entscheiden was zu tun ist und sich nicht durch heteronome Kräfte kontrolliert fühlen (Ryan 1993). Deshalb gibt es auch die natürliche Tendenz, den Zustand der Heteronomie zu meiden oder sich ihm zu widersetzen.

Diese Phänomene werden deshalb als ein „basic human need“ bezeichnet, weil die positive Erfahrung mit diesen grundlegenden Strebungen als eine inhärente (intrinsische) menschliche Befriedigung wahrgenommen wird. Eine minimale Erfüllung jedes dieser Bedürfnisse stellt eine notwendige Voraussetzung für Wohlbefinden und Integrität der Persönlichkeitsentwicklung dar. Zwar gibt es noch andere menschliche „Basismotive“ (Gewinnsucht, Macht, Unterwerfung usw.), doch für keine dieser Motive konnte bislang nachgewiesen werden, dass sie in gleicher Weise wie die „basic-needs“ eine unabding-

bare Voraussetzung für das menschliche Wohlbefinden innerhalb und zwischen Personen darstellen.

Vieles von dem, was wir als Veränderung und Entwicklung in der persönlichen Motivations- und Interessenstruktur wahrnehmen, ist nicht in erster Linie oder ausschließlich das Resultat von Kompetenzerfahrung sondern beruht – neben anderen Faktoren – auf der Erfüllung der beiden anderen grundlegenden Bedürfnisse. Insbesondere die frühen Stadien der Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation sowie die Annäherung an neue Interessengegenstände beruhen zu einem wesentlichen Teil auf dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Es sorgt dafür, dass die Verhaltensmuster und Wertbezüge anderer „signifikanter“ Personen in einer Bezugsgruppe beachtet werden und diese Verhaltensprinzipien internalisiert werden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist sehr eng mit menschlichem Wohlbefinden verknüpft. Das entspricht der Alltagserfahrung und wird auch durch die Aussagen vieler psychologischer Theorien bestätigt. Wohlbefinden bedeutet weit mehr als sich kompetent zu fühlen; man muss auch das Gefühl haben, in einem Netzwerk sozialer Beziehungen „aufgehoben“ zu sein. Ist diese Bedingung nicht erfüllt und besteht aus subjektiver Perspektive keine Chance, dieses Bedürfnis zu befriedigen, stellt dies eine ernsthafte Gefährdung der seelischen Gesundheit dar (Ryan/Deci 2001). Eine weitere wichtige Bedingung für Wohlbefinden ist das Autonomieerleben. Je mehr sich eine Person in ihren alltäglichen Lebensvollzügen gegängelt und kontrolliert fühlt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie glücklich ist und sich wohl fühlt.

Es gibt zahlreiche Befunde, die die funktionale Bedeutung der „basic needs“ für das Auftreten selbstbestimmter Motivation, die Entstehung und Aufrechterhaltung situativer und individueller Interessen und das allgemeine Wohlbefinden empirisch belegen (Ryan 1995; Ryan/Deci 2001; Lewalter u.a. 1998; Prenzel/Drechsel/Kramer 1998; Kleinmann/Straka/Hinz 1998). Es gibt auch Befunde für die entgegengesetzte Wirkrichtung, dass nämlich die Deprivation eines jeden dieser drei Bedürfnisse das Wohlbefinden beeinträchtigen kann oder zu einer Abneigung gegenüber bestimmten Lern- und Ausbildungsinhalten führt (Lewalter/Schreyer 2000). Sheldon/Ryan/Reis (1996) haben gezeigt, dass *interindividuelle* Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit des Erlebens von Kompetenz und Autonomie nicht nur geeignet sind, das allgemeine Wohlbefinden vorherzusagen; sie liefern auch valide Indikatoren für die Effektivität dieser Erlebensqualitäten zur Vorhersage des *intraindividuellen* Geschehens. So konnte z.B. die Veränderung des Erlebens von Autonomie und Kompetenzerleben innerhalb des Tagesablaufs einer Person das Wohlbefinden dieser Person von einem Tag zum anderen erklären bzw. vorhersagen. Aus den Befunden einer kürzlich abgeschlossenen Studie von Reis/Sheldon/

Gable u.a. (2000) geht darüber hinaus hervor, dass die drei Bedürfnisse voneinander unabhängige Effekte auf die personinternen Veränderungen des täglichen Wohlbefindens haben.

Kasser und Ryan haben außerdem postuliert, dass es Zielbereiche des menschlichen Handelns gibt, die einen relativ engen Bezug zur Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse aufweisen (z.B. Qualität der persönlichen Beziehungen, Generativität, persönliches Wachstum), während andere damit nur indirekt oder gar nicht in Verbindung stehen (z.B. Streben nach Reichtum, Ruhm, oder körperliche Attraktivität). Die ersteren werden als „intrinsische“, die letzteren als „extrinsische“ Ziele bezeichnet. In einer Reihe von Untersuchungen konnte tatsächlich nachgewiesen werden, dass das allgemeine Wohlbefinden umso geringer ist, je mehr eine Person in ihrem Leben Wert auf extrinsische Ziele legt und dabei intrinsische Ziele vernachlässigt. Diese Unterschiede bleiben auch nach Berücksichtigung von Selbstwirksamkeitseinflüssen erhalten. Um also das Wohlbefinden von Menschen wirklich verstehen zu können, genügt es nicht, alleine die Selbstwirksamkeitserwartung zu betrachten; man muss auch klären, auf welche Ziele oder Inhalte sich die Wirksamkeit richtet (Ryan/Sheldon/Kasser/Deci 1996).

6. Zusammenfassung

Banduras sozial-kognitive Verhaltenstheorie und die darin enthaltene Konzeption der Selbstwirksamkeitserwartung hat gegenwärtig einen großen Einfluss auf ganz unterschiedliche Forschungsfelder, die für die Pädagogik von unmittelbarer Relevanz sind. Dazu gehören u.a. Untersuchungen zur Entstehung und Auswirkung von Lernmotivation und die Vorhersage von Lern- und Leistungsunterschieden. Zahlreiche empirische Befunde belegen, dass mit Hilfe von Selbstwirksamkeitsindikatoren sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Aspekte der Verhaltensregulation relativ gut vorhergesagt und „erklärt“ werden können. Bandura und andere Autoren haben daraus den Schluss gezogen, dass dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eine überragende Bedeutung für die Beschreibung und Erklärung der menschlichen Motivation zukommt. Doch nach unserer Auffassung muss man sich davor hüten, die theoretische Reichweite und Erklärungskraft dieses Konzepts zu überschätzen. Dies gilt in besonderer Weise für die Klärung pädagogisch bedeutsamer Fragestellungen bezüglich der Lernmotivation. Zu Recht weisen Flammer/Nakamura (in diesem Band) darauf hin, dass Theorien, die sich auf das Prinzip der Handlungskontrolle berufen und den Kontrollüberzeugungen einen zentralen Stellenwert einräumen, oft unbemerkt wichtige Sachverhalte der menschlichen Motivation ausklammern oder falsch

interpretieren, z.B. die existenzielle Erfahrung der Nichtkontrollierbarkeit bestimmter Lebensereignisse oder die Verengung des theoretischen Blickfeldes auf Formen des menschlichen Tuns, die dem Prinzip der Zweckrationalität entsprechen. Es trifft auch nicht zu, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in jedem Fall von Vorteil sind und generell positiv zu bewerten sind.

In diesem Beitrag haben wir das Selbstwirksamkeitskonzept von Bandura aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie einer kritischen Analyse unterzogen. Wir wollten exemplarisch demonstrieren, dass im Kontext dieser und anderer Theorien Forschungsfragen untersucht und Modellkonzeptionen entwickelt werden, die für die Pädagogik einen hohen Stellenwert haben, aber im Denkgelände von Bandura nur am Rande behandelt oder nicht differenziert genug expliziert werden. Dazu gehört z.B. das gesamte Themenfeld der intrinsischen Lernmotivation. Da die motivationale Dynamik der intrinsischen Motivation aus dem Blickwinkel eines zweckrationalen Handlungsmodells definitionsgemäß im Handlungsvollzug selbst liegt und nicht aus den künftigen Folgen der Handlung abgeleitet werden kann, sind die daraus abgeleiteten kognitiven Motivationstheorien aus prinzipiellen Gründen nur bedingt in der Lage, das gesamte Spektrum der intrinsischen Lernmotivation theoretisch abzubilden (vgl. Rheinberg 2000; Krapp 1999). Das trifft auch für Banduras sozial-kognitive Theorie zu.

Ein weiterer kritischer Aspekt ist die Differenzierung unterschiedlicher Formen (extrinsischer) Motivation nach „qualitativen“ Kriterien, die mehr umfassen als die subjektiv erlebte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ein bestimmtes Aufgaben- oder Problemgebiet des Handelns. In der Selbstbestimmungstheorie wird postuliert, dass es neben der positiven Einschätzung der eigenen Wirksamkeit vor allem darauf ankommt, ob und inwieweit sich die Person mit den anstehenden Aufgaben persönlich identifiziert und sich deshalb als mehr oder weniger autonom fühlt. Zwar weist auch Bandura darauf hin, dass der Faktor „self-commitment“ eine wichtige Bedingung im Motivationsgeschehen darstellt, aber er räumt diesem Faktor nicht den gleichen Stellenwert ein, der ihm nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie auf Grund der vorliegenden empirischen Befunde zukommt.

Auch die für das pädagogische Handeln entscheidende Frage nach den thematischen Zielen und der inhaltlichen Orientierung der Lernmotivation wird in der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura nach unserer Auffassung nur unzureichend thematisiert. Das liegt zum einen daran, dass das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung lediglich den Kompetenzaspekt des Handelns berücksichtigt. Die Wertkomponente des Handelns, also der „zweite Ast“ im Erwartungs-Wert-Modell wird dem Konzept der „outcome expectancies“ zugeordnet (s. Abb. 1, S. 56). Innerhalb dieses Konstrukts werden je-

doch die Ziel- und Inhaltsaspekte auch nicht näher aufgeschlüsselt. Zum anderen scheint Bandura die Position zu vertreten, dass die Beschreibung und Erklärung der inhaltlichen Aspekte der Motivation keine von seiner Theorie zu beantwortende Fragestellung darstellt.

Wir haben in diesem Beitrag exemplarisch auf einige Modelle und Konzepte hingewiesen, die gegenwärtig in der Pädagogischen Psychologie diskutiert werden. Während die sog. Zielorientierungstheorien für die Beschreibung und Erfassung individueller Zielkategorien lediglich formale Beschreibungsmodelle anbieten, versuchen pädagogisch-psychologische Konzeptionen des Interesses explizit die Inhaltsseite der Lernmotivation zu berücksichtigen. In einschlägigen empirischen Untersuchungen über den Einfluss von Interessen auf die Qualität des Lernens und die Art der Leistungsergebnisse haben sich ähnlich positive Befunde wie in den Untersuchungen zum Einfluss einer mehr oder weniger auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation ergeben. Eine weitere wichtige Forschungsfrage richtet sich auf die Entstehung und Veränderung von Interessen. Auch in der Interessentheorie wird postuliert, dass die Selbstwirksamkeit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von situativen und individuellen Interessen darstellt. Die vorliegenden empirischen Befunde scheinen diese Vermutung zu bestätigen.

Schließlich wurde im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Entwicklung selbstbestimmter und interessengesteuerter Formen der Lernmotivation die Frage aufgeworfen, wie die Dynamik dieser Veränderungen erklärt werden kann. Die Selbstbestimmungstheorie ebenso wie die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses bezweifeln die Tragfähigkeit einer rein kognitiven Rekonstruktion des Entwicklungsgeschehens. Neben kognitiv-rationalen Prozessen der Intentionsbildung (vgl. Heckhausen 1989) spielen emotionale Steuerungskomponenten eine wichtige Rolle, die unser Handeln ständig begleiten. Die Wirkung dieser Faktoren vollzieht sich in der Regel auf einer subbewussten Ebene der Verhaltenssteuerung, die nur unter besonderen Bedingungen dem bewusst-reflexiven Erleben zugänglich gemacht wird. Wir registrieren sie dann als spezifisch gefärbte emotionale Erlebensqualitäten, über die wir Auskunft geben können. Das von der Selbstbestimmungstheorie postulierte und von der Interessentheorie übernommene Modell der „basic human needs“ ist der zweiten Ebene der Verhaltenssteuerung zuzuordnen. Auch wenn man dieser speziellen Modellkonzeption skeptisch gegenübersteht, wird man auf dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der psychobiologischen Forschung nicht in Abrede stellen können, dass das motivationale Entwicklungsgeschehen in erheblichem Maß von subrationalen bzw. emotionsgesteuerten Faktoren bestimmt wird (Jerusalem/Pekrun 1999).

Literatur

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84, S. 191–215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989): Human agency in social cognitive theory. In: *American Psychologist*, 44, S. 1175–1148.
- Bandura, A. (Ed.) (1995): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory. In: *Annual Review of Psychology* 52, S. 1–26.
- Bandura, A./Schunk, D.H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 41, S. 586–598.
- Baumeister, R.F./Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin* 117, S. 497–529.
- Black, A.E./Deci, E.L. (2000): The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. In: *Science Education* 84, S. 740–756.
- Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (2000): *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Brandtstädter, J. (1979): Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis. In: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 79–102.
- Brophy, J. (1999): Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciations for particular learning domains activities. In: *Educational Psychologist* 34, S. 75–85.
- Cameron, J./Pierce, W.D. (1994): Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research* 64, H. 3, S. 363–423.
- Carver, C.S./Scheier, M.F. (1998): *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988): Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. In: *New Ideas in Psychology* 6, S. 159–176.
- Danner, F.W./Lonky, E. (1981): A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. In: *Child Development* 52, S. 1043–1052.
- DeCharms, R. (1968): *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L./Eghrari, H./Patrick, B.C./Leone, D.R. (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: *Journal of Personality* 62, S. 119–142.
- Deci, E.L./Koestner, R./Ryan, R.M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: *Psychological Bulletin* 125, H. 6, S. 627–668.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 53, S. 1024–1037.

- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–228.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1995): Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: Kernis, M. (Ed.): Efficacy, agency, and self-esteem. New York: Plenum Press, S. 31–49.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry 11, S. 227–268.
- Deci, E.L./Koestner, R./Ryan, R.M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in Education: Reconsidered once again. In: Review of Educational Research 71, H. 1, S. 1–27.
- Dewey, J. (1913): Interest and effort in education. Boston: Riverside Press.
- Dweck, C.S./Leggett, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review 95, S. 256–273.
- Dworkin, G. (1988): The theory and practice of autonomy. New York: Cambridge University Press.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.
- Eisenberger, R./Cameron, J. (1996): Detrimental effects of reward: Reality of myth? In: American Psychologist 51, S. 1153–1166.
- Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Bern: Huber.
- Grolnick, W.S./Ryan, R.M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Personality and Social Psychology 52, S. 890–898.
- Heckhausen, H. (1977): Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. In: Psychologische Rundschau 28, S. 175–189.
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H./Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 8, S. 7–47.
- Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Hidi, S./Harackiewicz, J.M. (2001): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. In: Review of Educational Research 70, S. 151–179.
- Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden. In: Jerusalem M./Pekrun M. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 223–245.
- Kleinmann, M./Straka, G.A./Hinz, I.M. (1998): Motivation und selbstgesteuertes Lernen im Beruf. In: Abel, J./Tarnai, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 95–109.
- Köller, O. (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Berlin: Waxmann.
- Köller, O./Schiefele, U. (2001): Zielorientierung. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 811–815.
- Koestner, R./McClelland, D.C. (1990): Perspectives on competence motivation. In: Pervin, L.A. (Ed.): Handbook of personality: New York: Guilford Press, S. 527–548.
- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff, S. 297–329.

- Krapp, A. (1993): Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 187–206.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45, S. 186–203.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 387–406.
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In: Heckhausen, J. (Ed.): *Motivational psychology of human development*. London: Elsevier, S. 109–128.
- Krapp, A. (2002): An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E./Ryan, R. (Eds.): *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.). (1992): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Lewalter, D./Krapp, A./Schreyer, I./Wild, K.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft Nr. 14. Stuttgart: Steiner, S. 143–168.
- Lewalter, D./Schreyer, I. (2000): Entwicklung von Interessen und Abneigungen – zwei Seiten einer Medaille. In: Schiefele, U./Wild K.-P. (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Münster: Waxmann, S. 53–72.
- Memmi, A. (1984): *Dependence*. Boston MA: Beacon.
- Miserandino, M. (1996): Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. In: *Journal of Educational Psychology* 88, S. 203–214.
- Nicholls, J.G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: *Psychological Review* 91, S. 328–346.
- Nicholls, J.G. (1989): *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pelletier, L.G./Fortier, M.S./Vallerand, R.J./Brière, N.M. (2001): Associations between perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. Unpublished manuscript, Ottawa: University of Ottawa.
- Pintrich, P.R./Schunk, D.H. (1996): *Motivation in education. Theory, research and applications*. Eglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Prenzel, M. (1988): *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M./Drechsel, B./Kramer, K. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht der Auszubildenden und Lehrkräfte. In: Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung – Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft Nr. 14. Stuttgart: Steiner, S. 169–187.
- Prenzel, M./Krapp, A./Schiefele, H. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, S. 163–173.
- Ramseier, E. (2001): Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. In: *European Journal of Psychology of Education*, 16, S. 421–439.

- Rathunde, K. (1993): The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: Maehr, M./Pintrich, P. R. (Eds.): *Advances in motivation and achievement*, Bd. 8. London: Jai Press, S. 59–98.
- Rathunde, K. (1998): Undivided and abiding interest: comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K.A./Baumert, J. (Eds.): *Interest and learning*. Proceedings of the Seon-Conference on interest and gender. Kiel: IPN, S. 367–376.
- Reis, H.T./Sheldon, K.M./Gable, S.L./Roscoe, J./Ryan, R. (2000): Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, H. 4, S. 419–435.
- Renninger, K.A. (2000): Individual interest and development: Implications for theory and practice. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Eds.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic Press, S. 375–404.
- Renninger, K.A./Hidi, S./Krapp, A. (Eds.) (1992): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheinberg, F. (1989): *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2000): *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricoeur, P. (1977): The question of proof in Freud's psychoanalytic writings. In: *Journal of the American Psychoanalytic Association* 25, S. 835–871.
- Rotter, J.B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ryan, R.M. (1982): Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 43, S. 450–461.
- Ryan, R.M. (1993): Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: Jacobs, J. (Ed.): *Nebraska symposium on motivation: Development perspectives on motivation*. Vol. 40. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, S. 1–56.
- Ryan, R.M. (1995): Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality* 63, S. 397–427.
- Ryan, R.M./Connell, J.P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 57, S. 749–761.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000a): Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55, H. 1, S. 68–78.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000b): When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In: Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (Eds.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic Press, S. 13–54.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2001): On happiness and human potentials: A review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. In: *Annual Review of Psychology* 52, 141–166.
- Ryan, R.M./LaGuardia, J.G. (1999): Achievement motivation within a pressured society. Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In: *Advances in Motivation and Achievement*, 11, S. 45–85.
- Ryan, R.M./Mims, V./Koestner, R. (1983): Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 45, S. 736–750.

- Ryan, R.M./Sheldon, K.M./Kasser, T./Deci, E.L. (1996): All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In: Gollwitzer, P.M./Bargh, J.A. (Eds.): *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior*. New York: The Guilford Press. S. 7–26.
- Schiefele, H. (1978): *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1981): Interesse. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth, S. 192–196.
- Schiefele, H. (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 153–162.
- Schiefele, H./Prenzel, M./Krapp, A./Heiland A./Kasten, H. (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: *Gelbe Reihe, Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 6. München: Universität München, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Schiefele, U. (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2001): The role of interest in motivation and learning. In: Collis, J.M./Messick, S. (Eds.): *Intelligence and personality*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 163–194.
- Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8, S. 1–13.
- Schiefele U./Wild, K.P. (Hrsg.) (2000): *Interesse und Lernmotivation*. Münster: Waxmann.
- Schunk, D.H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. In: *Educational Psychologist* 26, S. 207–231.
- Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J.E. (Ed.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*. New York: Plenum Press, S. 281–303.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992): *Self-efficacy. Thought control of action*. New York: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1998): Themenheft Selbstwirksamkeit. *Unterrichtswissenschaft* 26, H. 2, 98–172.
- Sheldon, K.M./Ryan, R./Reis, H.T. (1996): What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, 1270–1279.
- Skinner, E.A. (1996): A guide to constructs of control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 71, S. 549–570.
- Ulich, D. (1979): Rationalismus und Subjektivismus in „kognitiven“ Motivationstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 23–41.
- Utman, C.H. (1997): Performance effects of motivational state: A meta-analysis. In: *Personality and Social Psychology Review* 1, 170–182.
- Vallerand, R.J., (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: Zanna, M.P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29). San Diego: Academic Press, S. 271–360.
- Vallerand, R.J./Fortier, M.S./Guay, F. (1997): Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 72, S. 1161–1176.
- White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review* 66, 297–333.
- Williams, G.C./Deci E.L./Ryan, R.M. (1998): Building healthcare partnerships by supporting autonomy: promoting maintained behavior change and positive health outcomes. In Suchman, A.L./Hinton-Walker, P./Botelho, R. (Eds.): *Partnerships in healthcare: Transforming relational process*. Rochester: University of Rochester Press, S. 67–87.

- Williams, G.C./Rodin, G.C./Ryan, R.M./Grolnick W.S./Deci, E.L. (1998): Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. In: *Health Psychology* 17, S. 269–276.
- Zimmermann, B.J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (Ed.): *Self-efficacy in Changing Societies*. Stanford University: Cambridge University Press, S. 202–231.
- Zimmermann, B.J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 82–91.
- Zimmermann, B.J./Schunk, D.H. (Eds.) (1989): *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer.

Anschriften der Autoren:

Prof. D. *Andreas Krapp*, Universität der Bundeswehr München,
Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, Tel. 089-6004-3120/-3128, Fax 089-6004-2841,
E-Mail: andreas.krapp@unibw-muenchen.de
website: www.unibw-muenchen.de/campus/sowi/instfak/psych/Krapp
Prof. Dr. *Richard M. Ryan*, Meliora Hall, RC Box 270266, Rochester, NY 14627-0266, USA, Telephone: (716) 275-8708, E-Mail: ryan@psych.rochester.edu, website: psych.rochester.edu/SDT

August Flammer/Yuka Nakamura

An den Grenzen der Kontrolle

1. Einleitung

Leben besteht wesentlich in Austauschprozessen mit der Umwelt. Lebewesen müssen ihr Leben nach den Bedingungen ihrer Umwelt richten (auf Beton kann kein Lindenbaum wachsen; wer in unserer Schule bestehen will, muss die geforderten Lernziele erreichen), und sie müssen sich von den Angeboten ihrer Umgebung ernähren, im wörtlichen wie im übertragenen Sinn (Sozialisation besteht in der Verinnerlichung einer bestimmten Kultur). Vollständig ihrer Umwelt ausgeliefert sind die Lebewesen jedoch nicht; sie regulieren bis zu einem gewissen Grad den Einfluss, den die Umwelt auf sie ausübt. Sie selektieren zum Beispiel, was sie essen; Menschen wählen aus, was sie sehen oder hören wollen; Lebewesen verändern die Umwelt zu ihren Gunsten, indem sie z.B. Häuser bauen, sich warm kleiden, Gärten anlegen, reisen und andere Menschen aufsuchen. Es hat sich eingebürgert, diese Regulation als Kontrolle zu bezeichnen. Gelegentlich sagt man auch Wirksamkeit oder Selbstwirksamkeit oder Macht (vgl. Schwarzer/Jerusalem in diesem Band).

In diesem Kapitel geht es darum, Grenzen der Kontrolle und der Kontrolltheorien zu erkunden und wenn möglich auszuweiten. Wir gehen dabei schrittweise vor, sozusagen vom mehr Vordergründigen zum mehr Hintergründigen, von den unmittelbaren Phänomenen zur Theorie und dem dahinter liegenden Menschenbild, vom raschen Erfolg zur Erfolglosigkeit und zum weniger evidenten Erfolg. Der allererste Abschnitt jedoch ist so etwas wie eine Hommage an den Erfolg, den praktischen und den wissenschaftlichen. Darauf folgen im zweiten Abschnitt Schwierigkeiten, denen nach Kontrolle strebende Menschen fast auf Schritt und Tritt begegnen.

2. Zur Funktionalität der Kontrolle

Wenn wir einem Menschen Kontrolle zusprechen, meinen wir, dass er die Macht besitzt, ein bestimmtes Ereignis (inkl. Zustand) oder eine Klasse von Ereignissen herbeizuführen, aufrechtzuerhalten oder zu vermeiden. Kontrolle ist nicht nur ein unverzichtbarer, elementarer Lebensprozess, ohne den alle Lebewesen auch in den wohlgesinnten Umwelten verkümmern, ja zerstört

würden, Kontrolle ist auch etwas, das die Menschen bis zu einem gewissen Grad als beglückend empfinden.

2.1 Kontrolle ermöglicht erfolgreiches Handeln

Wer mit eigenen Kräften ein Ziel anstrebt, muss über die Mittel und Wege verfügen, die zum Ziel führen. Unter normalen Umständen werden größere Anstrengungen zur Erreichung eines Ziels nur übernommen, wenn man selbst überzeugt ist, die entsprechenden Mittel resp. Kontrolle darüber zu besitzen. Handlungserfolg setzt Kontrolle voraus, Handlungsinitiative und Durchhaltewille verlangen eine persönliche Kontrollüberzeugung.

Natürlich kann man sich in seinen Überzeugungen auch irren. Man kann sich Kontrolle zumuten, die man nicht hat, und man kann Kontrolle, die man eigentlich hat und ausüben könnte, übersehen.¹ Beides ist nicht funktional.

Handlungen resp. die Ausübung von Kontrolle haben immer auch Nebenwirkungen. Diese können wichtiger sein als die unmittelbar angestrebten Wirkungen. So kann ein Schüler sich anstrengen, seine Schulaufgaben gewissenhaft zu lösen; er wird dabei manches lernen, auch wenn es nicht sein explizites Ziel ist, genau das oder jenes zu lernen. Genau so kann der Wille eines kranken Menschen, sein Leben rasch wieder in normale Bahnen zu lenken, Genesungsprozesse beschleunigen. Verschiedene Befunde zeigen, dass wer gesund werden will, es rascher wird, als wer sich der Krankheit überlässt (Frei 1996; Janoff-Bulman/Wortman 1977; Reed u.a. 1994; Rodin 1986). Wer Herausforderungen und Belastungen entschlossen angeht, in der Überzeugung, dass er ihnen gewachsen ist, verhindert Stress (Burger 1989; Perez/Reichert 1992; Semmer 1990; Wiebe 1991). Kontrollüberzeugungen sind eine wichtige Basis für Optimismus, Initiative und Durchhaltewillen (D'Agostino/Pittman 1982; Lütkenhaus 1987; Pittman/D'Agostino 1985) und steigern entsprechend das allgemeine Wohlbefinden (Diener 1984; Flammer/Grob/Lüthi 1989; Hohmann 1988).

2.2 Kontrollüberzeugungen begründen persönlichen Selbstwert

Wir unterscheiden Kontrolle und Kontrollausübung. Während die Kontrollausübung eine aktuelle Aktivität darstellt, bezieht sich Kontrolle auf die (stabile) Möglichkeit, nach Bedarf Kontrolle auszuüben. Wir haben vieles „im

1 Das ist der Grund, warum wir in der Berner Tradition von Kontroll-Meinungen statt von Kontrollüberzeugungen sprechen (Flammer 1990). Der Begriff der Meinung suggeriert deutlicher als der Begriff der Überzeugung die Möglichkeit, dass man sich irren könnte.

Griff“, auch wenn wir aktuell nichts dazu tun. So kann eine Schülerin nach Bedarf ein Klavierstück von Schumann spielen, auch wenn sie das nicht permanent tut. Das ist ihr von besonderer Bedeutung, wenn sie auch darum weiß. Sie kann sich (jederzeit) für musikalisch halten. Andererseits hält sich ein Schüler, der sich in der Regel keine erfolgreiche Prüfung zutraut, für einen schwachen Schüler.

Selbstverständlich ist es nicht unwichtig, welche Attribute unser Selbstkonzept besitzt. Auf gewisse Dinge sind wir stolz, über andere schämen wir uns. Kontrollüberzeugungen rechtfertigen Selbstwert; die Überzeugung, in wichtigen Dingen keine Kontrolle zu haben, insbesondere wenn andere diese Kontrolle haben, unterminiert den subjektiven Selbstwert. Und dass das Selbstkonzept immer auch bestimmte Handlungsinitiativen ermöglicht oder verhindert, schließt den Kreis zu den vorherigen Ausführungen.

Die bisherige Darstellung könnte sich wie eine primitive Anthropologie lesen: Der Mensch ist in der Welt, wirkt, ist Wirkungen ausgesetzt und korrigiert. Kontrolle soll er haben, so viel wie möglich, das tut in mancher Beziehung gut. Wer keine oder zu wenig Kontrolle hat, dem soll sie gegeben werden oder der soll sie sich erwerben; wer ungenügende oder inadäquate Kontrollmeinungen hat, soll diese verändern und vielleicht mit therapeutischer Hilfe erhöhen.

So einfach ist es aber nicht, weder das grundsätzliche Verhältnis Mensch-Welt noch die individuellen und die subjektiven Korrekturmöglichkeiten. Wir möchten deshalb im Folgenden Hindernisse und Probleme besprechen, mit denen sich Individuen konfrontiert sehen können, sowie Strategien des Umgangs mit solchen Problemen. Davon ausgehend, wollen wir nachher den Blick auf grundsätzliche Fragen der Konzeptualisierung und Beurteilung von Kontrolle ausweiten.

3. Probleme der Kontrollierenden

Je mehr Kontrolle ein Mensch hat, resp. je positiver seine subjektiven Kontrollmeinungen sind, desto zufriedener resp. gesünder resp. stressfreier etc. ist er. Alle positiven Korrelationen haben auch eine Kehrseite, denn je weniger Kontrolle jemand hat, desto weniger hat er im Durchschnitt von den genannten Gütern. Das kann leider bis zu dem Grad gehen, dass jemand außerordentlich wenig Kontrolle hat und darunter sehr leidet. Dieses Phänomen ist in die Literatur eingegangen als *gelernte Hilflosigkeit*. Eigenartigerweise wurde es zuerst an Tieren erforscht.

3.1 Hilflosigkeit / mangelnde Kontrolle

Das Phänomen der gelernten Hilflosigkeit hat Martin Seligman (1975; dt. 1983) als Erster ausführlich beschrieben. Im klassischen Hilflosigkeitsparadigma herrschen Bedingungen, unter denen der betroffene Organismus (heißt für uns immer: der betroffene Mensch) keine Möglichkeit hat, durch geeignetes Verhalten ein unangenehmes oder bedrohliches Ereignis zu vermeiden oder zu unterbinden resp. ein erwünschtes Ereignis herbeizuführen oder aufrechtzuerhalten. Das ist an sich unangenehm und kann bis zu Panikzuständen führen; es kann aber auch zur Überzeugung führen, dass man eben nicht im Stande oder fähig ist, eine bestimmte Situation zu kontrollieren. Die Konsequenzen sind vielfältig. Sie werden in der modernen Literatur in vier Kategorien zusammengefasst.

Die *kognitiven Konsequenzen* bestehen in der möglicherweise falschen Meinung, dass man bestimmte Kontrolle wirklich nicht habe und nicht erwerben könne. Im Anschluss an die Differenzierungen von Abramson, Seligman und Teasdale (1978) hat die Forschung empirisch und logisch belegt, dass es einen großen Unterschied macht, wie man solche Hilflosigkeit attribuiert.

Dass sich daraus langfristig *motivationale Konsequenzen* ergeben, welche die Handlungsinitiative und den Durchhaltewillen unterminieren, ist ganz selbstverständlich. Kurzfristig muss dies aber durchaus nicht so sein. Wenn jemand seinen Misserfolg als momentan (also nicht als chronisch) empfindet, wird er sich bald wieder aufrappeln und neue Kontrollversuche wagen. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die durch ihre Erfahrungen beim Lösen von Schulaufgaben oder beim Schreiben von Aufsätzen gründlich und langfristig entmutigt werden, weil ihnen direkt oder indirekt suggeriert wird, sie seien schwache Schülerinnen resp. Schüler. Man sieht daraus, wie wichtig es ist, wie man Handlungsergebnisse interpretiert, und welche bedeutsamen Einflüsse z.B. Lehrpersonen haben, wenn sie gegenüber einem Schüler einen Misserfolg interpretieren helfen (Meyer/Engler/Mittag 1982). Wortman und Brehm (1975) haben darauf hingewiesen, dass Misserfolg häufig seinerseits eine Herausforderung darstellt und neue Motivation frei macht, etwa im Sinne des „jetzt erst recht“ (Reaktanz).

Das alles hat auch *emotionale Konsequenzen*. Ärger, Trauer, ja depressionsähnliche Zustände sind weder an sich wünschbar noch eine gute Basis für weitere Aktivitäten. Dass sich in diesem Zusammenhang auch eine *Beeinträchtigung des Selbstwerts* einstellt, ist aus den Ausführungen von weiter oben nachvollziehbar.

3.2 Teufelskreise

Erfahrungen der Nichtkontrolle in wichtigen Lebensbereichen sind derartig einschneidend und wirken sich in einem solchen Maß ungünstig auf die Initiative weiterer Kontrollversuche aus, dass häufig ein eigentlicher *Circulus viciosus* entsteht. Solche Leute machen dann eben keine besseren Erfahrungen, die ihre Hilflosigkeitsüberzeugung falsifizieren würden (Flammer/Scheuber-Sahli 1995; Lüthi 1990; Teasdale 1978). Dazu kommt noch, dass tiefe Kontrollüberzeugungen relativ schlecht über andere Kanäle als durch eigene Erfahrung korrigiert werden können (Bandura/Adams/Beyer 1977). Zureden oder vorzeigen haben im Allgemeinen relativ geringe Wirkung (Flammer 1990, S. 194–120). Zwar gibt es Programme zur Neuinterpretation bisheriger Erfahrungen (so genannte Reattributionstrainings; Försterling 1986) und Versuche zur Steuerung interpretationsgünstiger selektiver Erinnerungen (Flammer/Scheuber-Sahli 1995; Teasdale 1978). Die Wirkungen solcher Trainings sind aber verhältnismäßig gering.

In einem gewissen Sinn sind die Perspektiven nach den Seligmanschen Experimenten weniger dramatisch, als man anfänglich glaubte, weil es nämlich nicht einfach die Erfahrung der Nichtkontrolle ist, die diese Hilflosigkeitserscheinungen nach sich zieht, sondern eine entsprechende subjektive Interpretation dieser Erfahrungen. Abramson, Seligman und Teasdale (1978) haben eindrücklich demonstriert, dass solche Hilflosigkeitserscheinungen wesentlich davon abhängen, dass die Nichtkontrolle persönlich und nicht als universell interpretiert wird (was alle anderen auch nicht können, macht einen nicht persönlich hilflos und weniger wertvoll). Eine weitere Bedingung ist, dass die Hilflosigkeit als chronisch und nicht als vorübergehend verstanden wird, denn eine kurzfristige Unfähigkeit, die voraussichtlich bald überwunden sein wird, setzt einem wesentlich weniger zu als eine bleibende Unfähigkeit. Des Weiteren ist die Hilflosigkeit in einem engen speziellen Bereich weniger folgenschwer als die Hilflosigkeit, die entweder global ist oder als global verstanden wird, d. h. viele Lebensbereiche abdeckt. Natürlich sind die emotionalen und motivationalen Konsequenzen für das Individuum auch geringer, wenn der zu kontrollierende Bereich nicht als wichtig betrachtet wird. Wenn aber alle diese ungünstigen Bedingungen vorliegen, ist solche Hilflosigkeit leider nachgewiesenermaßen eine ziemlich verlässliche Voraussetzung für das klinische Bild der Depression und erklärt dann auch die relativ starke Therapieresistenz dieser Krankheit.

Selbstverständlich ist Kontrolle nicht etwas, das man sich einfach so nehmen kann. Es gibt sehr viele Dinge, die für einzelne Menschen oder für alle gar nicht kontrollierbar sind. Je wichtiger diese Dinge sind, desto schmerzlicher empfinden wir unsere Hilflosigkeit (Invalidität, terminale Krankheit

etc.). Manchmal wird einem die Hilfe anderer zuteil. Manchmal aber leidet man unter den Wirkungen der Kontrolle anderer. Sofern gewisse Menschen über die wichtigen Dinge anderer Kontrolle haben, sprechen wir von sozialer Macht (Flammer 1990, S. 170–189).

Prinzipiell müssen Menschen, die sich vor massive Kontrollgrenzen gestellt sehen, nicht notwendigerweise auf Kontrolle verzichten. Es bestehen noch Möglichkeiten der indirekten Kontrolle und der sekundären Kontrolle.

3.3 Indirekte Kontrolle

Indirekte Kontrolle besteht in der Kontrolle von Kontrolleuren, also in der Indienstellung von anderen Menschen, die Kontrolle haben und die gewillt sind, diese Kontrolle im Interesse des Auftraggebers auszuführen. Das ist in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft außerordentlich häufig. So delegieren wir ärztliche Betreuung an dafür ausgebildete und vertrauenswürdige Spezialisten. Die Steuerung von Flugzeugen wird durch erfahrene Piloten ausgeführt (was für ängstliche Passagiere manchmal beruhigend, manchmal aber gerade darum aufregend ist, weil sie selber ja keinen Einfluss haben). Der größte Teil aller für uns bedeutenden Ereignisse werden direkt durch andere Personen kontrolliert, z.B. die Gesundheitsverträglichkeit der Nahrungsmittel, die wir in den Geschäften kaufen, die Herstellung unserer Kleider, die Übertragung unserer Telefongespräche, die Herstellung und Anpassung von geeigneten Brillen, der Haarschnitt, die Information, die wir im Lexikon lesen etc.

Da haben wir zwar keine direkte, durchaus aber eine indirekte Kontrolle, in den genannten Beispielen meistens ausgeführt in der Form von Bezahlung. Geld ist in unserer Gesellschaft das zentrale Mittel der indirekten Kontrolle. Und weil die direkten Kontrolleure ihrerseits wieder sehr viel Kontrolle delegieren, sind sie an möglichst viel Geld interessiert, weshalb am Ende der Eindruck entsteht, es sei alles käuflich. Das heißt dann manchmal, dass wir im Auftrag anderer Kontrolle ausüben, um möglichst viele Mittel für indirekte Kontrolle in die Hand zu kriegen. Manchmal haben wir dann kaum noch Zeit und Energie, diese indirekten Kontrollmittel einzusetzen, aber wir kontrollieren fleißig für andere, um möglichst viele dieser Mittel zu erhalten.

3.4 Sekundäre Kontrolle

Sekundäre Kontrolle als Umgang mit Kontrollgrenzen bedeutet, dass wir bei Misslingen von Kontrollversuchen unsere Ansprüche so verändern, dass sie dennoch befriedigt werden können (Flammer/Züblin/Grob 1988; Heckhausen/Schulz 1993; 1995; Rothbaum/Weisz/Snyder 1982). Wenn das Leben ganz

anders herauskommt, als wir es eigentlich wollten, können wir uns damit zu-rechtfinden, dass wir uns einreden, das tatsächliche Ergebnis sei besser als wir angestrebt hatten. Oder wenn andere erreichen, was wir auch gern erreicht hätten, kann es uns gelingen, uns mit Hilfe der Identifikation mit solchen Personen zu freuen. Solches ist z.B. geläufig in der Anteilnahme ganzer Bevölkerungsguppen an einem großartigen Sieg eines Tennisstars, beim Verfolgen der feierlichen Vermählung einer Prinzessin oder beim Lesen über die Aufregung eines neuen Millionärs, der soeben im Lotto gewonnen hat.

3.5 Altern

Kontrollgrenzen besonderer Art und von besonderer Bedeutung begegnen den Menschen, wenn sie alt werden. Spätestens in vorgerücktem Alter spürt jede und jeder, dass die eigenen Kapazitäten abnehmen; man behält vieles weniger leicht im Gedächtnis, man rennt nicht mehr so rasch den Berg hinauf, man sieht nicht mehr so gut, auch nicht mehr so gut aus usw. Die meisten Menschen fühlen sich nicht gleich unglücklich, wenn sie Grenzen erleben. Ein Stück weit kann man Grenzen leicht akzeptieren, wenn daneben kontrollierbare Bereiche bleiben. Offensichtlich wird im Lauf des Alterns sekundäre Kontrolle immer aktueller (Brandtstädter/Renner 1990). Das hatte ja eigentlich schon der griechische Stoiker Epiktet (Ausgabe 1984, S. 25) vorgeschlagen: „Verlange nicht, dass alles so geschieht, wie du es willst, sondern wolle, dass alles so geschieht, wie es geschieht, und dann wirst du in Frieden leben.“ So kompensieren alte Menschen ihre Kontrollverluste zunächst durch Strategienwechsel (Beispiel: Die Erinnerungsfähigkeit wird mit Merktzetteln kompensiert); später werden immer mehr die Ansprüche angepasst, indem man sie z.B. „altersgerecht“ gestaltet („in meinem Alter muss man damit zufrieden sein“) (Marsiske u.a. 1995).

Sofern (primäre) Kontrolle die wichtigste Basis des Selbstwerts und des sozialen Prestiges ist, ist Altern eine tragische Angelegenheit (Flammer 1995b; 1996a,b). Eine Weile hilft da noch die Rückbesinnung auf früher ausgeübte Kontrolle, etwa auf eine Familie, die man großgezogen hat, einen Garten, den man angelegt, eine Institution, die man aufgebaut oder der man gedient hat oder – schon etwas entfernter – auf Erinnerungen an frühere Taten und Ereignisse, auf soziale Netze, auf Enkel, die auf einen „zurückgehen“.

Zu wünschen ist, dass der Selbstwert nicht auf Kontrolle allein gegründet wird. Selbstwert können Menschen auch daraus gewinnen, dass jemand sie achtet oder liebt. Schließlich gewinnen einige Menschen Identität und Selbstwert aus der subjektiven Einordnung in den Lauf der Welt, in die Geschichte oder gar in die Einfügung in eine göttliche Weltordnung (Erikson 1982).

3.6 *Problematische Selbsteinschätzung*

Es ist sinnvoll, tatsächliche Kontrolle vom subjektiven Wissen über die Kontrolle zu unterscheiden. Tatsächliche Kontrolle ist, was die Welt entsprechend verändert. Es ist aber die persönliche Kontrollüberzeugung, die das persönliche Befinden, den Selbstwert, die Emotionen, aber auch weitere Handlungsinitiativen und Ausdauerbereitschaft wesentlich beeinflusst. Das wäre alles unwichtig, wenn die persönliche Überzeugung genau der tatsächlichen Kontrolle entsprechen würde. In Wirklichkeit gibt es aber häufig Unter- und Überschätzungen. Interessanterweise neigen die Menschen im Durchschnitt dazu, ihre Kontrolle zu überschätzen (Colvin/Block 1994; Taylor/Brown 1988). Depressive Menschen unterschätzen ihre Kontrolle, leicht depressive resp. zur Depression neigende Menschen sind („nur“) Realisten (Alloy/ Abramson 1979, 1988). Solche Überschätzung ist offensichtlich funktional. Einerseits gibt sie ein gutes Gefühl und andererseits ermutigt sie zu Initiativen, die unter Umständen tatsächlich zu neuen Erfahrungen führen und dadurch die aktuelle Kontrolle ausweiten. Es handelt sich dabei um so etwas wie einen Entwicklungsoptimismus. Es ist bezeichnend, dass Kinder, insbesondere Vorschulkinder, sich wesentlich stärker überschätzen als Jugendliche und Erwachsene (Flammer 1995a). Das ist sehr sinnvoll, da kleine Kinder so häufig Misserfolge und Frustrationen erleben müssen, dass sie bei realistischer Beurteilung ihrer Situation möglicherweise gar nicht die Motivation hätten, immer und immer wieder neue Versuche zu unternehmen.

In den Bereichen, die näher untersucht worden sind, insbesondere im Zusammenhang mit Schulleistungen, stellt man eine drastische Reduktion dieser Überschätzung im Verlauf der Volksschuljahre fest. Leistungsrückmeldungen durch die Lehrperson, Vergleiche mit anderen Schülerinnen und Schülern bauen offensichtlich Illusionen ab (Stipek/MacIver 1989). Dennoch bleibt die Mehrheit der Bevölkerung bis ins Erwachsenenalter, ja bis ins hohe Alter, bei einer tendenzmäßigen Überschätzung der eigenen Möglichkeiten.

Interessanterweise ergeben sich solche Überschätzungen häufig auch dann, wenn eine minimale rationale Analyse der Umstände nahe legen würde, die tatsächliche Kontrolle realistischer einzuschätzen. Ellen Langer (1975, 1983) hat dazu eindruckliche Untersuchungen angestellt. Ein Beispiel sei hier zur Illustration dargestellt: Sie (Langer 1975) ließ Lose für \$ 1 verkaufen. Die Probanden (= die Käufer) konnten entweder die Lose selber wählen oder erhielten ein durch den Verkäufer ausgewähltes Los. Am Tag darauf ging der Verkäufer nochmals zu den einzelnen Käufern vom Vortag und sagte ihnen, jemand würde noch gern ein Los kaufen, es seien aber keine mehr da; ob er (der Proband) willens wäre, seines weiter zu verkaufen und zu welchem Preis. Jene, die ihr Los nicht selbst ausgewählt hatten, verlangten im Durchschnitt

\$ 1,96; jene, die ihr Los hingegen selbst ausgewählt hatten, verlangten im Durchschnitt \$ 8,67! Die Letzteren glaubten also mehr an einen Gewinn, obwohl die Wahrscheinlichkeit natürlich die gleiche war. Ähnliche Kontrollillusionen ergaben sich, wenn das gezogene Los Buchstaben, evtl. die eigenen Initialen statt abstrakter Symbole trug oder wenn die Probanden genaue Vorstellungen hatten, was sie mit dem eventuellen Gewinn tun wollten, oder wenn sie schon längere Zeit Besitzer ihres Loses waren.

3.7 Negative Folgen von Kontrolle

Bis jetzt haben wir dargestellt, wie wichtig primäre Kontrolle für Menschen ist und was die Folgen von Kontrollverlust sein können. Das heißt deswegen nicht, dass (primäre) Kontrolle immer mit Sicherheit das funktionalste Verhalten ist. Es gibt Befunde, die zeigen, dass in manchen Kontexten, besonders in sozialen Beziehungen, Kontrolle ein wenig funktionales Verhalten ist (Shapiro/Schwartz/Astin 1996). Das ist verständlich, verlangen doch sozialer Ausgleich und Kompromiss oft gerade auch einen Verzicht auf Kontrolle. So haben etwa Menschen mit einer hohen Kontrollmeinung (Seeman 1991) eine erhöhte kardiovaskuläre Reaktivität und ein entsprechend erhöhtes Risiko für kardiovaskuläre Erkrankungen. Dasselbe hat man feststellen können, wenn Personen in einer Gesprächssituation versuchten, ihren Gesprächspartner zu beeinflussen, also Kontrolle über ihn auszuüben (Brown/Smith 1992). Intime Beziehungen können unter einem übertriebenen Bedürfnis nach Kontrolle ebenfalls leiden (Shapiro/Shapiro 1992).

Ein anderer Ort, wo „Kontrolle um jeden Preis“ fehl am Platz ist, ist natürlich der Umgang mit unkontrollierbaren Gegebenheiten. Unter solchen Bedingungen beeinträchtigt ein aktiver, kontrollierender Bewältigungsstil die Flexibilität und die Fähigkeit, sich neu zu orientieren, was die Depressionsanfälligkeit fördern kann (Brandstädter/Renner 1992; Frese 1992).

4. Probleme mit der Konzeptualisierung von Kontrolle

Offensichtlich greifen die gar einfachen Vorstellungen, Menschen hätten über ihre Umwelt Kontrolle, strebten nach Kontrolle und gewannen nur dadurch Befriedigung und Selbstwert, zu kurz. Neuere theoretische Konzepte haben daraus Konsequenzen gezogen.

Viele theoretische Probleme sind einer (vorläufig) befriedigenden Lösung zugeführt worden, z.B. die Differenzierung zwischen Mitteln zur Kontrolle und der individuellen Verfügbarkeit dieser Mittel (Bandura 1977; Skinner

1995), die Einordnung des Kontrollkonzepts in die Konzeptstruktur von Persönlichkeitstheorien (Krampen 1987) und von geläufigen Handlungstheorien (Oesterreich 1981) sowie die Unterscheidung zwischen tatsächlichem Kontrollieren, dem Innehaben von Kontrolle und der subjektiven Repräsentation der Kontrolle (Oesterreich 1981; Rotter 1954; Flammer 1990, für eine Übersicht).

Andere Probleme sind nach wie vor nicht oder unbefriedigend gelöst oder tauchen erst in neuerer Zeit auf. Wir besprechen sie unter den Subtiteln Bereichsspezifität, illusorische Kontrolle, sekundäre Kontrolle und Kultur.

4.1 Bereichsspezifität

Die Frühfassungen des Kontrollkonzepts und besonders deren Operationalisierung gingen davon aus, dass einzelne Menschen insgesamt mehr oder weniger Kontrolle haben als andere. Das gilt z.B. für die meisten Instrumente, die zum sog. locus of control (Rotter 1954) erstellt wurden (vgl. Dubois 1985; Krampen 1989, 1991; Lefcourt 1976; Levenson 1981; Piontkowski/Ruppelt/Sandmann 1981). Es scheint heute wahrscheinlich, dass nur ein kleiner Anteil der interindividuellen Varianz der Kontrollmeinung bereichsübergreifend ist (Krampen 1981, 1989). Vermutlich gibt es hier wie in der Intelligenz einen (schwachen) Generalfaktor. Daneben aber gibt es spezifische und teilbereichsspezifische Kontrollüberzeugungen (Flammer/Grob/Lüthi 1994; Lüthi/Grob/Flammer 1989; Schwarzer 1993).

Das ist eigentlich trivial, weil nicht alle Menschen mit allen kontrollierbaren Lebensbereichen Erfahrung besitzen. Andererseits ist die Nichtkontrolle einzelner Bereiche für einzelne Individuen gar nicht schmerzhaft, weil sie sie gar nicht kontrollieren wollen. Es lässt sich sogar empirisch eine Korrelation zwischen der subjektiven Wichtigkeit der Kontrolle eines Bereichs und der selbst attribuierten Kontrolle feststellen (Flammer/Grob/Lüthi 1987a).

Dennoch bleiben Probleme. Es könnte z.B. sein, dass Menschen die Wichtigkeit der von ihnen nicht kontrollierten Bereiche herunterspielen oder dass sie von vielen kontrollierbaren und an sich wichtigen Bereichen gar nichts wissen. Um darüber gültig Klarheit zu schaffen, besteht für die Theorie die Aufgabe, eine vertretbare Taxonomie der menschlichen Kontrollbereiche (und der nicht kontrollierbaren Bereiche) zu erstellen. Bislang werden nach aktuellem Bedarf und Forschungsinteresse einzelne Bereiche ausgewählt, ohne Anspruch, alle oder auch nur die wichtigsten erfasst zu haben (Flammer/Grob/Lüthi 1987b; Schwarzer 1993).

In eigenen Untersuchungen schien es auf Grund von Faktoren- und Clusteranalysen sinnvoll, zwischen einem individuellen, einem sozialen und ei-

nem gesellschaftlichen Bereich zu unterscheiden (Flammer/Grob/Lüthi 1987; Flammer/Grob/Lüthi u.a. 1989; Grob/Flammer/Neuenschwander 1992). Skinner (1990) hat den Schulbereich vom Freundschaftsbereich unterschieden und systematische Unterschiede zwischen den beiden gefunden.

4.2 Kontrollillusionen

Wie oben dargestellt, gilt es heute als etablierter Befund, dass gut funktionierende Menschen ihre eigenen Chancen und ihre eigene Kontrolle leicht überschätzen und dass diese Überschätzung im Lauf des Lebensalters abnimmt. Es gibt aber bis heute keine befriedigenden Aussagen über das optimale Maß dieser Überschätzung, ja nicht einmal eine befriedigende Skalierung der Überschätzung. Helmke (1989) konnte immerhin zeigen, dass die Überschätzung tatsächlich auch dysfunktional sein kann, wenn sie übergroß ist.

4.3 Sekundäre Kontrolle

Der interessante Vorschlag, neben primärer Kontrolle auch sekundäre Kontrolle zu unterscheiden, wurde weitherum mit großer Begeisterung aufgenommen, hat aber eine Menge neuer konzeptueller Schwierigkeiten erzeugt resp. bislang zu Recht unterschiedlichen Auffassungen von sekundärer Kontrolle geführt. Während Rothbaum u.a. (1992) noch vier Typen sekundärer Kontrolle unterschieden (prädiktive, illusorische, vikarisierende und interpretative sekundäre Kontrolle), führten unsere eigenen konzeptuellen Analysen uns dazu, den Kern des Konzepts bei der interpretativen sekundären Kontrolle anzusiedeln und empirische Arbeiten sogar darauf zu beschränken (Flammer/Züblin/Grob 1988; Flammer/Ito/Lüthi u.a. 1995). Weisz (1996) unterschied später fünf Typen sekundärer Kontrolle, indem er zu den genannten vier noch selektive Aufmerksamkeit hinzufügte; in der Publikation von Band und Weisz (1988) hatte er aber auch Items eingeschlossen, die Lazarus und Folkman (1984) mit dem Konzept des emotionalen Bewältigens erfasst hatten (z.B. weinen, ausrufen).

Eine neue Systematisierung haben Heckhausen und Schulz (1995) vorgeschlagen, indem sie in einer Dimension Funktionalität und in der anderen Dimension Prozesse unterscheiden (Tabelle 1, S. 94).

Eine begriffliche Analyse lässt nicht übersehen, dass mit diesem Konzept häufig Dinge abgedeckt werden, die in der psychoanalytischen Literatur unter Abwehrmechanismen und später in der so genannten Bewältigungsliteratur unter emotionalem Bewältigen abgehandelt wurden (vgl. Flammer 1990).

Tab. 1: Klassen sekundärer Kontrolle (nach Heckhausen und Schulz 1995, S. 289)		
	funktional	dysfunktional
<i>veridical</i>		
erwartungsbezogen	sozialer Vergleich mit Gleichaltrigen	Selbstbehinderung
bewertungsbezogen	Verzicht auf unerreichbare Ziele	von unerreichbaren Zielen ‚träumen‘
attributionsbezogen	zutreffende Attributionen machen	pessimistische Attributionen machen
<i>illusionär</i>		
erwartungsbezogen	optimistische Erwartung	überoptimistische Erwartung
bewertungsbezogen	Abwertung unerreichbarer Ziele („saure Trauben“)	Aufwertung unerreichbarer Ziele
attributionsbezogen	selbstschützend vorsichtige Attributionen	Selbstbeschuldigung für unkontrollierbare Ereignisse

Eine eigene empirische Studie mit 50 Items aus diesen beiden genannten Bereichen sowie aus den verschiedenen Prozesstypen der primären und sekundären Kontrolle hat zu einer Vielfalt von Faktoren geführt, die am sparsamsten in den folgenden drei Clusters zusammengefasst werden können: Problemlösen, Umdeutung und Umbewertung, Verunsicherung und Vermeidung (Flammer/Neuenschwander/Grob 1995).

4.4 Kulturelle Unterschiede

Der Vorschlag einer Konzeptualisierung der sekundären Kontrolle hat sehr rasch zur Hypothese geführt, dass sich auf dieser Dimension verschiedene Kulturen unterscheiden könnten. Vor allem wurde angenommen, dass die typische Denk- und Lebenshaltung der westlichen Zivilisation mehr der primären Kontrolle und jene der mehr kollektivistischen östlich-asiatischen Kulturen mehr der sekundären Kontrolle zuneige. Post-hoc-Analysen (Weiss/Rothbaum/Blackburn 1984; Trommsdorff 1989) haben diese Hypothese als plausibel erscheinen lassen.

Essau (1992) konnte einen solchen Unterschied zwischen malaiischen und deutschen resp. kanadischen Studierenden nachweisen; teilweise belegen konnte einen solchen Unterschied auch Peng (1993) in einem Vergleich zwischen asiatischen und europäischen Amerikanerinnen und Amerikanern. In

einer ersten Studie an japanischen und schweizerischen Jugendlichen fanden wir selbst keine größere Bereitschaft für sekundäre Kontrolle bei japanischen Jugendlichen, aber eine größere Bereitschaft, auf primäre Kontrolle zu verzichten (Flammer u.a. 1995). In einer anderen Studie (Nakamura 1999) zeigte sich wiederum eine stärkere Tendenz zu sekundärer Kontrolle bei japanischen als bei schweizerischen Jugendlichen, doch war der Länderunterschied bezüglich der Bereitschaft zu Kontrollverzicht noch deutlicher. Es ist also nach wie vor offen, inwieweit sekundäre Kontrolle ein charakteristisches Merkmal asiatischer Kulturen darstellt und inwieweit nicht der Verzicht auf Kontrolle typischer ist.

Eine Vermutung, die empirisch noch zu bestätigen ist, geht dahin, dass Mitglieder kollektivistischer Kulturen vielleicht eher bereit sind, primäre Kontrolle zu Gunsten gemeinschaftlicher Kontrolle aufzugeben (Flammer/Nakamura 1998). Damit sind wir bei einem der bohrendsten Probleme mit der Kontrolle angelangt, nämlich bei dem Umstand, dass Kontrolle bislang praktisch nur individualistisch thematisiert worden ist. Eine Ausnahme ist das Konzept der kollektiven Wirksamkeit, wie es Bandura vorgeschlagen hat (Bandura 1997). So wie kein Effekt durch eine einzige Ursache bedingt resp. „verursacht“ wird (Flammer 1990), so dürfte auch die Kontrolle eines Ereignisses selten nur an einem einzigen Ort liegen.

5. Menschenbild und existenzielle Annahmen

Bei der Bedeutung, welche die Kontrolle einerseits für die kontrollierenden Menschen und andererseits für die psychologische Theoriebildung erlangt hat, ist die Frage zu stellen, ob wir die Bedeutung der Kontrolle, so wie wir sie verstehen, nicht verabsolutieren. Man kann die Frage empirisch zu beantworten versuchen; der bisherige Teil dieses Kapitels ist diesem Versuch gewidmet. Eine andere Möglichkeit ist, das Menschenbild zu reflektieren, das hinter den geläufigen Kontrolltheorien steht. Das wollen wir im Folgenden versuchen.

5.1 *Der rationale Mensch im Glück*

Moderne Kontrolltheorien gehen von der Grundidee aus, dass Menschen rationale Wesen sind, welche sich Ziele setzen und diese mittels bewusst geplanter Handlungen anstreben – dem entspricht auch der *homo oeconomicus*. Damit kommt den Kognitionen eine besondere Rolle zu. Mit ihrer Hilfe stellen sich Menschen zukünftige Zustände vor, schätzen deren Auftretenswahrscheinlichkeit unter verschiedenen Bedingungen ein und planen konkrete Handlungsschritte. Im Zentrum des Verständnisses von Menschen ste-

hen Kognitionen, subjektive Planung und Entschlüsse, Ziele kontrollierend zu erreichen.

Dieses Menschenbild hat im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das behavioristische Menschenbild abgelöst, das bis dahin zumindest in der amerikanischen wissenschaftlichen Psychologie die Szene beherrschte. Im Unterschied zum passiven, reizdeterminierten Organismus der strengen Behavioristen ist der Mensch in den Kontrolltheorien ein bewusst, absichtsvoll und sich selbst reflektierender Handelnder, der aus seinen Erfahrungen Schlüsse zieht (Herzog 1984). Insofern kann man Bandura (2001) durchaus zustimmen, wenn er die Bewegung von der behavioristischen zur agentischen Sichtweise als eigentlichen Paradigmenwechsel bezeichnet.

Die aktuellen Begriffe wie Selbstwirksamkeit, Kontrollmeinung, Self-efficacy, Kompetenzmeinung etc. beziehen sich alle auf die subjektiven Repräsentationen eigener Handlungs- oder Wirkmöglichkeiten, welche sich tatsächlich als handlungswirksam erwiesen haben und die deshalb heute in vielen Bereichen auch gezielt zum Gegenstand von Interventionen gemacht werden. An Stelle der Umwelt, die nach dem behavioristischen Paradigma das Verhalten zur Hauptsache kontrollierte, ist das souveräne, bewusste, rational entscheidende Individuum getreten, welches in der Lage ist, auch unter chaotischen Bedingungen strategisch zu handeln, Chancen zu nutzen und seine Ziele zu verwirklichen. Dieses Individuum, welches sein Leben „im Griff“ hat und erfolgreich steuert, kann sich – einfach ausgedrückt – seine Wünsche und Bedürfnisse erfüllen und besitzt damit den Schlüssel zu seinem Glück.

Viele Studien haben belegt, dass Kontrolle tatsächlich zu höherem Wohlbefinden führt. Konsequenterweise könnte man postulieren, dass ein Mensch, je mehr Kontrolle er hat, desto mehr Ziele erreichen kann und desto glücklicher ist. Sogar im Fall von unvermeidbaren schweren Krankheiten sollte er nie seinen Optimismus und den Glauben an seine Fähigkeiten verlieren, mit der Krankheit erfolgreich umgehen zu können, also wirkungsvolle Maßnahmen zur Heilung oder zumindest Linderung treffen zu können (Taylor 1983). Er fühlt sich stark und fähig genug, es mit allen möglichen Situationen aufnehmen zu können und Lösungen zu finden. Konfrontiert mit dem eigenen Alter, kompensiert er verlorene Kontrolle geschickt durch andere Kontrollmöglichkeiten (Marsiske u.a. 1995).

5.2 Der rationale Mensch im Unglück

Der Modellmensch sollte immer Kontrolle haben. Das wird daran sichtbar, dass für den Fall eines ziemlich umfassenden Kontrollverlustes verheerende negative Auswirkungen vorhergesagt und teilweise empirisch identifiziert

worden sind, nämlich die erlernte Hilflosigkeit (Seligman, 1976). Unter solchen Bedingungen verlieren die Menschen den Glauben an ihre eigene Wirksamkeit, sie werden apathisch und sogar depressiv. Massiver Kontrollverlust ist – dies eine weitere Grundannahme des geläufigen Menschenbilds der Kontrolltheorien – grundsätzlich schädlich und darum zu vermeiden. Er stellt eine existenzielle Katastrophe dar: „The capacity to exercise control over the nature and quality of one’s life is the essence of humanness“ (Bandura 2001, p. 1).

Nicht nur provoziert Bandura mit dieser pointierten Aussage die Gegenfrage, ob wir jemandem sein Mensch-Sein absprechen müssten, der praktisch keine Kontrolle mehr hat (z.B. auf Grund einer völligen Lähmung), sondern er setzt auch einen starken normativen Anspruch. Wenn wir uns als Menschen bezeichnen wollen, müssen wir die Fähigkeit, Kontrolle auszuüben, besitzen.

Die Tendenz, Kontrolle nicht im Sinne einer erwünschten Gegebenheit, sondern normativ als zu besitzende Fähigkeit von Menschen zu verstehen (wenigstens als Ratschlag für ein glückliches Leben), ist auch in Theorien zu anderen Phänomenbereichen zu finden. Für „erfolgreiches“ Altern definieren Freund, Karen und Baltes (1999) z.B. eindeutig kontrollbezogene Kriterien.

Wir meinen, dass dieses Menschenbild nicht nur für Wissenschaftler, sondern durchaus auch für den „Mann auf der Straße“ wegleitend ist, in den meisten Fällen zumindest. Unsere Umwelt ist unübersehbar von unseren Werken und Eingriffen geprägt. Es besteht auch kein Zweifel: Jeder und jede wünscht sich manchmal, so ein Super-Mensch zu sein, dem die Widerfahrnisse des Lebens nichts anhaben können, resp. der sich über diese als Herausforderungen sogar freut. Doch, für sich allein genommen, ist ein solches Bild des Menschen zu einseitig, lässt es doch große Bereiche menschlicher Erfahrungen außer Acht.

5.3 Der Geltungsbereich der Kontrolltheorien

Es ist eine Binsenwahrheit, dass vieles in unserem Leben definitiv nicht kontrollierbar ist und damit auch außerhalb des Geltungsbereichs von Kontrolltheorien liegt. Jeder Mensch ist in seinem Leben direkt und indirekt konfrontiert mit Alter, Krankheiten und Tod, jeder und jede erfährt Zeiten des ökonomischen oder sozialen Misserfolgs und jeder erlebt, dass manche Pläne scheitern. Der größte Teil der Menschheit lebt sogar unter materiellen und sozialen Bedingungen, unter denen äußere Zwänge fast das ganze Leben bestimmen und extreme Anpassungsleistungen verlangen. Selbst wenn wir durchaus Möglichkeiten haben, unsere Kontrolle durch technologischen, so-

zialen oder politischen Fortschritt zu erweitern, bleibt das Nicht-Kontrollierbare eine existenzielle Tatsache, der wir uns irgendwie stellen müssen.

Natürlich ist den Kontrolltheoretikern solche Begrenzung nicht unbekannt. Darum gibt es auch Vorschläge, der Begrenzung effizient resp. kontrolliert zu begegnen. Der Grundtenor ist dabei immer derselbe: Es ist gesund und empfehlenswert, die Kontrolle so lange wie möglich, in welcher Form auch immer, aufrechtzuerhalten (Baltes/Baltes 1986; Bandura 1997; Heckhausen/Schulz 1995; Langer/Rodin 1976). Die aktive Kompensation von Kontrolleinschränkungen (indirekte Kontrolle, kollektive Kontrolle, Zuhilfenahme von Prothesen etc.) zielt durchaus auf das verbleibende Maximum an Kontrolle.

Das gilt auch für das bereits erwähnte Konzept der sekundären Kontrolle. Zweck der sekundären Kontrolle ist es, so auf die eigenen Wünsche, Ziele und Absichten einzuwirken, dass eine Übereinstimmung mit den Umweltgegebenheiten hergestellt wird, und sei dies auch nur mit Hilfe illusorischer Kontrolle. In expliziter Abgrenzung zu den Theorien über erlernte Hilflosigkeit verwendeten Rothbaum et al. auch für ihr Konstrukt die Bezeichnung Kontrolle. Sie meinten damit, dass sekundäre Kontrolle eben auch eine Form von Kontrolle darstellt, welche von einem Kontrollmotiv gespeist werde (Rothbaum u.a. 1982, S. 10).

Nun ist solches Denken ja häufig, jedenfalls kurz- und mittelfristig, durchaus erfolgreich. Es entspricht weitgehend der Grundhaltung der modernen Gesellschaften (mindestens der industrialisierten). Die Grenzen der Kontrolle werden immer weiter ausgedehnt und der Einflussbereich des Menschen vergrößert. Immer neue Technologien machen das Leben einfacher und erweitern die Lebens- und Konsummöglichkeiten, selbst mit dem unkalkulierbaren Risiko ökologischer Langzeitfolgen. Auch in der Zukunft der Psychologie werden immer neue Therapien entwickelt, um leidenden Menschen bei der Meisterung ihres Lebens zu helfen.

Wir wollen das alles nicht gering schätzen und anerkennen auch, dass das Überleben eines Organismus prinzipiell davon abhängig ist, dass er seine Umwelt für sich minimal herrichtet resp. assimiliert (Heckhausen/Schulz 1995, 1999). Das ist unter geeigneten Rahmenbedingungen (im geeigneten Biotop) auch möglich, aber nicht die einzige Art der lebensnotwendigen Transaktion zwischen Organismus und Umwelt. Gewisse Grenzen muss man akzeptieren, gewisse „Grenzen“ sind sogar so etwas wie biotopische Stützen. Auf sie einzugehen, kann sich für den Organismus lohnen. Das gilt im biologischen Bereich, aber noch viel ausgeprägter im kulturellen oder gesellschaftlichen Bereich (Gould 1999). Darum scheint es uns einseitig zu sein, dass das Akzeptieren von Grenzen immer nur als die letzte, bittere Notwendigkeit angesehen wird. Dabei ist es doch wohl so, dass bei vielen Menschen erst die

wirkliche Anerkennung von Unkontrollierbarkeit als Teil unseres Lebens existenzielle Fragen aufwirft. Die einfache Tatsache, dass wir im Lauf des Lebens viel, immer mehr kontrollieren, um schließlich dennoch den Tod ohne jede persönliche Kontrolle erleiden zu müssen, macht Kontrolle zwar nicht zu einer unwichtigen Angelegenheit, aber sie positioniert sie in einem größeren Zusammenhang.

Natürlich ist die Psychologie als empirische Wissenschaft denkbar schlecht darauf vorbereitet, Antworten auf existenzielle Fragen zu geben. Sie werden der Philosophie und den Religionen zugeordnet. Aber es könnte wenigstens die Aufgabe der Psychologie sein, definitive Grenzen zu thematisieren sowie deutlich sichtbar zu machen, dass das menschliche Leben neben einer aktiven und praktischen Dimension auch eine passiv-rezeptive Dimension hat (Straub 1999).

Gerade der Kontrollpsychologie wäre ins Pflichtenheft zu schreiben, auch zu untersuchen, wie Menschen mit der Erfahrung definitiver Unkontrollierbarkeit umgehen. Leider sind bislang wissenschaftliche Konzepte dafür nicht zahlreich. Einen interessanten Zugang dazu haben wir in Erikson (1982) gefunden, der innerhalb seiner Lebensspannpsychologie eine letzte Lebensphase formuliert hat, in welcher der Mensch vor die harte Entscheidung gestellt wird, seinen gegangenen Lebenslauf zu akzeptieren oder zu verzweifeln (vgl. Flammer 1996b). Er spricht dort von der subjektiven Einordnung in den Lauf der Welt, in die Geschichte oder in eine göttliche Weltordnung, wodurch der Mensch Identität und Selbstwert aufrechterhalten und der ultimatzen Verzweiflung entgehen könne. In seinem Werk von 1968 schrieb er unter anderem von der „Bereitschaft, seinen einen und einmaligen Lebenszyklus zu akzeptieren ... als etwas, das sein musste und das zwangsläufig keinen Ersatz zuließ“ (1968, dt. 1981, S. 143). Es komme auf ein Verständnis für die größeren Abläufe der Geschichte an; es erwache „ein Gefühl der Kameradschaft gegenüber Männern und Frauen aus fernen Zeiten und mit anderen Lebensaufgaben“ (1968, dt. 1981, S. 143). Im Anschluss an Erikson könnte man postulieren, dass geglückte Integration von letztem Akzeptieren und letztem Loslassen zu einer zeitrelativierten Identität führt, von der auch nach dem letzten Loslassen noch etwas übrig bleibt (vgl. Flammer 1996a, S. 90).

5.4 *Bedingtheit von Kontrolle*

Obwohl heute die meisten Theorien Kontrolle in verschiedene Teilaspekte differenzieren und zumindest begrifflich zwischen der Fähigkeit zu kontrollierendem Handeln und der Kontrolle über ein Endresultat unterscheiden (Flammer 1990; Bandura 1977, 1997; Skinner u.a. 1988) und auch die For-

schung zeigt, dass globale Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit unterschiedliche Zusammenhänge mit anderen Konstrukten aufweisen (vgl. Diskussion in Bandura 1997), sind solche Differenzierungen noch weiter zu treiben.

Kontrolle erscheint heute als relativ stabile, wenn auch bereichsspezifische Fähigkeit von Menschen, dank der diese ihr Leben gemäß ihren eigenen Interessen gestalten können. Es wird dabei eine mehr oder weniger direkte Verbindung zwischen dem eigenen Handeln und bestimmten Ergebnissen hergestellt, ohne die vielen Bedingungen, die dafür notwendig sind, angemessen anzuerkennen. Das trifft auch auf Items zur Erfassung der generalisierten Kompetenzerwartung zu (z.B. Schwarzer u.a. 1997), welche etwa lauten: „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“, oder „Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“.² Sie erfassen – neben der wahrgenommenen Handlungskompetenz – auch Vorstellungen über bestimmte Zielzustände und deren Erreichbarkeit.

Der Zusammenhang zwischen Handlungen und bestimmten Wirkungen ist jedoch extrem kompliziert und weitestgehend nicht kontrollierbar, wie ein einfaches Beispiel – die Zubereitung einer Tasse Kaffee – demonstrieren kann. Bereits die Zielsetzung unterliegt vermutlich nicht allein unserer Kontrolle, sondern ist z.B. hervorgerufen durch eine gewisse Ermüdung und nachlassende Konzentration. Gehen wir aber davon aus, dass wir doch eine gewisse Kontrolle über die Absicht haben, indem es uns frei steht, statt eines Kaffees auch einen Tee zu trinken oder uns kurz hinzulegen etc. Für die Zubereitung eines Kaffees muss dennoch zu diesem Zeitpunkt Kaffee im Schrank und eine geeignete Maschine vorhanden sein. Dieser Kaffee muss zuvor eingekauft worden sein. Und das ist davon abhängig, dass das Geschäft den Kaffee bei einem Großhändler in genügender Menge besorgt hatte. Und der Großhändler konnte den Kaffee nur verkaufen, weil Frachtschiffe das Produkt zuverlässig aus den Herstellerländern nach Europa transportiert hatten. Wir könnten diese Kette weiter zurückverfolgen, zu den Kaffeebauern, deren Eltern und Großeltern, zu den klimatischen Bedingungen in den Anbaugebieten. Die Zahl der Zusammenhänge ist nicht bestimmbar, vielleicht endlos. Das Gleiche gilt für die Kaffeemaschine und ebenso für den elektrischen Strom, den wir benötigen. Auch muss Wasser verfügbar sein, die Schwerkraft wirken etc. Zugleich kann unser Handeln unzählige Konsequenzen auslösen, die wir nicht bedacht haben. Vielleicht ergibt sich durch das Einschalten der Maschi-

2 Natürlich handelt es sich hier um Rating-Skalen, und die meisten Menschen kreuzen darauf nicht das Maximum an. Aber implizit steht doch die Norm dahinter, dass es nur gut sein kann, sich darin möglichst hoch einzuschätzen.

ne ein elektrischer Kurzschluss, der dazu führt, dass andere Geräte ausfallen, obwohl wir das nicht gewollt haben.

Kurz: Eine einzelne Handlung findet sich an einem speziellen Punkt einer langen Geschichte, in dem verschiedene Bedingungsketten zusammenlaufen (müssen) und von dem aus notwendigerweise wieder unzählige Bedingungsketten ausgehen. Vor dem Hintergrund der vielen Bedingungen, die dafür gegeben sein müssen, müsste man eher sagen, dass Menschen nur minimale Kontrolle über irgendein Resultat haben. Lieber ist uns die Formulierung, dass die Handlungskontrolle zwar wirkliche Kontrolle, aber nur über eine einzelne von vielen notwendigen Bedingungen ist.³ Wir definieren darum Kontrolle als die Fähigkeit, *zu einem bestimmten Zeitpunkt* in der *Richtung* eines angestrebten Ziels wirksam zu sein, unter der Voraussetzung, dass alle *notwendigen Bedingungen* zu diesem Zeitpunkt auch vorhanden sind.

Wir meinen, dass ein stärkeres Bewusstsein darüber, was uns tatsächlich möglich ist und was nicht, psychologisch funktional ist. Wenn uns klar ist, dass wir zwar keine absolute Kontrolle über Ziele haben können, dass wir aber im jeweils gegenwärtigen Moment trotzdem durch unser Handeln einige der entscheidenden Bedingungen selbst herstellen können und die Einhaltung vieler anderer Bedingungen uns „geschenkt“ ist, dann kann das eine große Motivation auslösen, gemeinsam mit anderen und/oder in einem Gefühl der Einbettung in die Welt aktiv zu sein und Ziele anzustreben, ohne uns der Illusion hinzugeben, dass uns damit ein bestimmtes Ziel garantiert ist, und ohne uns zu ärgern, wenn wir ein bestimmtes Ziel trotz viel Aufwand nicht erreicht haben. Wenn sowohl Erfolg als auch Misserfolg nicht immer nur persönlich verstanden werden, konzentrieren wir uns paradoxerweise stärker auf das, was jetzt gerade getan werden kann und muss. Dies entspricht auch dem, was Kuhl (1983) als Handlungsorientierung beschrieben hat.

Wir plädieren mit diesen Ausführungen nicht nur für eine Ausweitung des Blickwinkels sowohl der Theoretiker als auch des „Mannes oder der Frau auf der Strasse“. Wissenschaftlich zu untersuchen wäre z.B., inwiefern sich Menschen dieser Bedingungsbeziehungen bewusst sind, ob es da interindividuelle Unterschiede gibt, und wie sich das Bewusstsein über diese Bedingt-

3 Analoge Überlegungen finden sich schon bei John Stuart Mill (1806-1873) zum Thema der Kausalität. Mill hatte darauf hingewiesen, dass jede Wirkung normalerweise viele und verschiedenartige (Wirk-)Ursachen hat, die oft auch nur Bedingungen genannt werden (Mill 1872). Es sind umgangssprachliche Konventionen, nach denen wir plötzlich und unerwartet auftretende Ereignisse oder die zuletzt auftretende oder sichtbar werdende Bedingung als Ursache bezeichnen. Karl Duncker (1935) und Albert Michotte (1961; 1963) haben gestaltpsychologische Kriterien für die Identifizierung von Ursachen verwendet (für weitere Überlegungen vgl. Eimer 1987; Flammer 1990, S. 24-57).

heiten psychologisch auswirkt. Es könnte sein, dass das stärkere Bewusstsein über multiple Bedingtheiten flexibler und geschickter macht, auf die sich wechselnden Bedingungen einzugehen und Chancen zu nutzen.

5.5 Kontrolle als Bedingung für Wohlbefinden?

Nun sind Kontrolle und die Kontrollmeinung bedeutsame Elemente eines glücklichen Lebens. Sie stehen in statistischem Zusammenhang mit subjektivem Wohlbefinden (s. oben). Das entspricht der geläufigen Überzeugung, dass Kontrolle es dem Menschen ermöglicht, sein Leben und seine Umwelt so zu gestalten, dass diese in Übereinstimmung mit den eigenen Zielen und Wünschen sind und dadurch Wohlbefinden zu gewinnen (Flammer 1990; Grob u.a. 1996; Rothbaum u.a. 1982; Schwarzer 1997). Umgekehrt wird die Unfähigkeit, eine solche Passung herzustellen, mit negativer Befindlichkeit und anderen negativen Folgen in Verbindung gebracht.

Die Annahme, dass Wohlbefinden auf einer Übereinstimmung zwischen persönlichen Aspirationen und der wahrgenommenen Realität basiert, findet sich etwa in kognitiven Theorien des Wohlbefindens (vgl. Grob u.a. 1996). Diese gehen davon aus, dass Menschen eine aktuelle Situation mit ihren eigenen Absichten oder Idealvorstellungen vergleichen und auf dieser Basis beurteilen. Eine negative Diskrepanz zwischen Realität und inneren Maßstäben hingegen führt gemäß diesen Theorien zu negativem Befinden.

Wie Diener et al. (1999) in ihrem Übersichtsartikel zeigen, ist der Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und Wohlbefinden jedoch sehr viel komplexer, sodass das Erreichen eines persönlichen Ziels oder Standards nicht notwendigerweise als befriedigend erlebt wird. So scheint etwa der Prozess, den eigenen Zielen näher zu kommen, befriedigender zu sein als das Erreichen der Ziele selbst (Carver u.a. 1996, zit. nach Diener 1999, S. 283). Auch geben verbindliche Ziele, die man anstrebt, dem eigenen Leben zwar eine Struktur und einen Sinn, doch spielen die Inhalte dieser Ziele und die Umweltbedingungen dabei eine entscheidende Rolle. Wie Kasser und Ryan (1993) feststellten, korreliert das Anstreben persönlicher Ziele, die intrinsisch motivierend sind (Affiliation, Selbst-Akzeptanz, persönliches Wachstum etc.) mit subjektivem Wohlbefinden, wohingegen das Anstreben extrinsischer Ziele (Geld, Ruhm, etc.) negativ damit korrelieren. Von Bedeutung ist zudem, ob die Ziele, die man anstrebt, im Einklang mit dem sozialen und kulturellen Umfeld stehen oder nicht. Die Erreichung von Zielen führt offensichtlich nur dann zu einem höheren Wohlbefinden, wenn viele andere Bedingungen auch erfüllt sind. Bei der Bedeutung, die der Zusammenhang zwischen Kontrolle und Wohlbefinden im heutigen Zeitgeist hat, scheint es uns sinnvoll zu sein,

auch einen Blick auf andere mögliche Quellen subjektiven Wohlbefindens zu werfen.

Verschiedene Philosophien resp. Religionen haben in der Geschichte die Auffassung vertreten, dass Glück und Zufriedenheit nicht in den äußeren Bedingungen, sondern in der inneren Haltung zu diesen Bedingungen zu finden seien. In eine ähnliche Richtung argumentiert auch Csikszentmihalyi (1992) in seinen Arbeiten über Flow.

Glück ist etwa aus der Sicht des Buddhismus nicht einfach das Resultat bestimmter Handlungen oder äußerer Bedingungen, sondern in erster Linie Ausdruck einer psychischen Erlebnisfähigkeit, die über längere Zeiträume entwickelt wird (Dalai Lama 2001). Zufriedenheit und Glücksempfinden werden dabei von den äußeren Bedingungen zunehmend unabhängig. Menschen, welche diese Fähigkeit gar nicht besitzen, können selbst unter den angenehmsten äußeren Bedingungen immer wieder unzufrieden sein und leiden. Aus dieser Perspektive betrachtet, werden Bemühungen, Wohlbefinden durch Veränderungen der Umwelt zu erreichen, nie endgültig zum Ziel führen, wenn sie nicht begleitet sind von der psychischen Fähigkeit, Glück und Liebe zu empfinden. Erst recht zwiespältig werden sie, wenn sie dazu verleiten, das Glück nur noch in der äußeren Welt zu suchen.

Komplementär zur Annahme, dass Kontrolle zu Wohlbefinden führt, ist die Annahme, dass der Verlust von Kontrolle notwendigerweise mit negativen Auswirkungen verbunden ist. Der Versuch, Kontrollverlust auf jeden Fall zu vermeiden oder zu kompensieren, kann den Blick darauf versperren, dass solche Erfahrungen in manchen Fällen auch positive Folgen haben. Dass traumatische Erfahrungen auch positive Seiten haben können, ist schon lange bekannt (Tedeschi/Park/Calhoun 1997). Tedeschi u.a. (1997) definierten „posttraumatisches Wachstum“ als grundlegende kognitive und emotionale Veränderungen, welche auf extreme, traumatische Erfahrungen folgen können. Diese Veränderungen werden subjektiv als Weiterentwicklungen zu einem höheren, integrierteren und glücklicheren Selbsterleben wahrgenommen. Dazu gehören u.a. ein Gefühl von größerer persönlicher Stärke und Selbstvertrauen, aber auch ein stärkeres Bewusstsein der eigenen Verletzlichkeit und der Fragilität des Lebens, gekoppelt mit mehr Wertschätzung des Lebens. Viele Betroffene stellen auch fest, dass ihre sozialen Beziehungen sich vertieft haben, dass sie sich freier ausdrücken und für die Bedürfnisse anderer mehr Empathie aufbringen können. Schließlich finden auch auf der Ebene der Kognitionen und der „Lebensphilosophie“ Veränderungen statt, welche neue Prioritätensetzungen, ernsthafte Auseinandersetzungen mit dem Sinn des eigenen Lebens und spirituelle Interessen umfassen können.

Natürlich schließt posttraumatisches Wachstum im Sinne von Tedeschi u.a. negative Folgen nicht aus. In der Studie von Tedeschi und Calhoun

(1996) berichteten von den befragten Studierenden, die traumatische Erlebnisse gehabt hatten, praktisch alle (94%) von negativen Folgen, zugleich aber berichteten rund 60% von Erfahrungen, die als posttraumatisches Wachstum klassifiziert werden konnten. Negative und positive Folgen von traumatischen Erlebnissen können also nebeneinander existieren.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zwischen Kontrolle und Wohlbefinden oder Glück kein eindeutiger Zusammenhang besteht derart, dass mehr Kontrolle notwendigerweise mit besserem Wohlbefinden korrelieren würde. Viele andere Faktoren, in der Umwelt, aber auch im persönlichen Umgang, spielen eine Rolle und relativieren die Bedeutung von Kontrolle. Umgekehrt kann sich der Verlust von Kontrolle, der zunächst als persönliche Katastrophe erlebt wird, in manchen Fällen längerfristig als wichtiger Anstoß neuer Entwicklung erweisen.

5.6 Kontrolle, Handlung und Selbstausdruck

Der gegenwärtige hohe Stellenwert der Kontrolltheorien, aber auch der klassischen *Erwartungs-mal-Wert-Theorien* und der Handlungstheorien könnte bei einer oberflächlichen Betrachtung zum Eindruck führen, dass Menschen sozusagen immer zielgerichtet und absichtsvoll handeln und dass gerade diese Qualität das spezifisch Menschliche ausmache. Selbstverständlich handeln Menschen sehr oft zielgerichtet und sind gerade in industrialisierten Ländern viele Lebensbereiche nach rationalen Gesichtspunkten organisiert. In der Diskussion um den Handlungsbegriff ist unterdessen jedoch die exklusive Orientierung an der Zweckrationalität in Zweifel gezogen worden (Straub 1999). Postuliert werden auch andere Handlungskonzepte, welche auf die Zielgerichtetheit als ein Definitionsmerkmal verzichten. Von Cranach, der früher das Handeln prinzipiell zielgerichtet verstand (von Cranach u.a. 1980), unterschied 1994 in einer Typologie verschiedener Handlungsformen neben den zielgerichteten Handlungen auch bedeutungsorientierte, prozessorientierte, emotional-intuitive, Affekt- sowie mentale Handlungen. Diese Handlungstypen unterscheiden sich nach ihm nicht nur in ihrem Zweck oder ihrem Produkt, sondern auch in Bezug auf ihre Bewusstheit und ihre Steuerung. So ist das prozessorientierte Handeln dadurch definiert, dass es nicht auf ein Endergebnis gerichtet ist. Beispiele dafür sind etwa das Tanzen oder das Musizieren, die ihren Zweck in sich haben.

Auch Straub (1999) legte eine Typologie von Handlungen vor, wobei er zwischen einem zielorientierten, einem regelgeleiteten und einem narrativen Handlungstyp unterschied. Zum narrativen Handlungstyp gehören u. a. alle Formen kreativen Handelns, in denen Menschen schöpferisch die bisherige

Ordnung überschreiten und neue Ordnungen schaffen. Diese Handlungen sind nicht auf ein definiertes Ziel innerhalb der bestehenden Ordnung ausgerichtet, durch welches sie erklärt werden könnten, sondern gleichen eher „einem von diffusem Begehren bewegten Tasten in einem Raum, in dem das Sichtbare lediglich umrisshaft in Erscheinung tritt“ (Straub 1999, S. 154). Beispiele aus dem Alltag sind etwa das spontane Ändern von Spielregeln oder das Spielen überhaupt sowie künstlerische oder wissenschaftliche Aktivitäten.

Angesichts solcher alternativer Handlungskonzeptionen stellt sich noch einmal die Frage nach dem Stellenwert der Kontrolle. Sicher spielt in den erwähnten menschlichen Aktivitäten, welche nicht auf ein konkretes Ziel ausgerichtet sind, Kontrolle eine geringere oder doch eine andere Rolle. Sie ist insofern relevant, als auch diese Aktivitäten gewisse Kompetenzen voraussetzen und reguliert resp. kontrolliert werden müssen. Aber es handelt sich nicht um Handlungen, in denen die Person sich oder die Umwelt nach bestimmten Vorstellungen umformen will, sondern um Prozesse, in denen die Person ein Stück weit im Handeln aufgeht und vielleicht erst im Rückblick ganz erkennt, was sie geschaffen hat. So schrieb Straub bezüglich der Kreativität:

„Auch unter dem Aspekt seiner Kreativität betrachtet erscheint das Handeln der bestimmenden Kontrolle des Subjekts teilweise entzogen. Die menschliche Praxis und die einzelnen Handlungen individueller Akteure besitzen einen eigentümlich anonymen Zug. Kreativität ist zwar einerseits ein wichtiger Aspekt der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des Menschen, da gerade die kreativen Handlungen nicht nur Veränderungen in der Welt, sondern Veränderungen der Welt erzeugen können. Gerade kreative Handlungen ermöglichen praktische Beziehungen des Menschen zur Welt, die diesem das Gefühl geben, in einer Welt zu leben, die, wenigstens in gewissem Maße, auch seine Welt ist. Andererseits sind kreative Prozesse der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung keine Vorgänge, die die Subjekte vollkommen beherrschen und kontrollieren.“ (Straub 1999, S. 159)

Wir stoßen hier auf das Paradox, dass gerade die schöpferischen Prozesse, durch welche Menschen ihre Welt verändern und gestalten wollen, eine Eigendynamik besitzen, welche ihrer Kontrolle entzogen ist und dass umgekehrt eine rational gesteuerte Kontrolle immer an die bestehenden Strukturen gebunden ist und insofern keine eigene Gestaltungskraft hat. Sie bedarf der übergeordneten Fähigkeit des Menschen, sich selber Ziele zu geben resp. Ziele erst zu schaffen, nämlich der Kreativität, welche über die bestehenden Strukturen hinausführt, ohne dass der Mensch weiß, wohin der Weg wirklich führt.

Die Erweiterung des Blickfelds für andere Formen menschlichen Tuns macht also deutlich, dass kontrollierendes und kontrolliertes, zielgerichtetes Handeln eine von mehreren Formen des Handelns ist. In einem gewissen Maß scheinen psychische Prozesse, welche durch uns nicht kontrollierbar sind, in unserem Streben nach Selbstaussdruck eine zentrale Rolle zu spielen.

6. Schlussfolgerung und Ausblick

Kontrolle zu haben heißt, Ziele erreichen zu können, seine Lebensbedingungen im Griff zu haben, Freiheitsgrade zu besitzen und funktionstüchtig zu sein, gelegentlich auch Macht zu haben und sich überlegen zu fühlen. Kontrolle ermöglicht persönliches Verdienst, impliziert aber auch Verantwortung. In wesentlichen Bereichen der Kontrolle zu entbehren, macht hilflos und kann zu Depression führen.

Kontrolle wäre nicht ein so prominentes Konzept geworden, wenn sie selbstverständlich wäre. Es ist zwar selbstverständlich, dass alle Menschen zu ihrem Wohl in gewissen Bereichen ein gewisses Maß an Kontrolle haben sollten, aber es ist nicht selbstverständlich, dass sie die Kontrolle haben. Das macht die Probleme der Kontrollierenden mit der Kontrolle aus. Darum verdienen Phänomene und Prozesse wie Kontrollillusion, sekundäre Kontrolle und indirekte Kontrolle Aufmerksamkeit.

Aber auch das Denken der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über Kontrolle selbst muss weiter differenziert und erweitert werden. Die bisherigen Differenzierungsversuche haben gewisse Probleme gelöst, andere aber noch vertieft resp. erst aufgedeckt. Das Bild des rationalen, zielgerichtet handelnden Menschen bedarf der Ergänzung um eine passiv-rezeptive Dimension. Dann, wenn unsere Kontrollbemühungen scheitern, sehen wir uns mit etwas konfrontiert, über das wir keine Verfügungsmacht haben – uns widerfahren Ereignisse, die von uns vielleicht große Anpassungen und die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen erfordern.

Auch wenn Kontrolle vorhanden ist, ist sie nicht in jedem Fall eindeutig positiv zu bewerten. Sie kann Erfahrungen im Weg stehen, dass ein Verlust von Kontrolle unvorhergesehene, positive Entwicklungen anstößt. Gerade die schöpferischen Ausdrucksformen des Menschen, in denen er zwar gestaltend, aber nicht im üblichen Sinn zielstrebig auf die Welt einwirkt, beruhen auf einem komplexen Zusammenspiel von Kontrolle und spontanen, unkontrollierbaren Prozessen.

Sowohl Kontrolle als auch Unkontrollierbarkeit stellen elementare Erfahrungen im Leben dar. Es scheint da ein Bedarf an psychologischen Konzepten zu bestehen, die über die Dichotomie von Kontrolle und Widerfahren hinaus-

weisen und welche diese beiden Pole in einem übergeordneten Rahmen integrieren. Zu klären wäre etwa die Frage, wie mit dieser Spannung umgegangen werden kann und welche psychologische Bedeutung sie allenfalls hat.

Vielleicht könnte man eine Dialektik von Kontrolle und Widerfahren formulieren, etwa analog zum sozialpsychologischen Bedürfnispaar Selbstdurchsetzung und soziale Anerkennung. Benjamin (1988) sprach hier von einem Paradoxon der Anerkennung: Einerseits sehen wir uns als absolutes, selbstständiges Wesen, welches durch sein Tun das Gegenüber beeinflussen will, andererseits aber wollen wir genau von diesem Gegenüber anerkannt werden. Dies setzt voraus, dass sich dieses Gegenüber unserem Einfluss widersetzt, weil wir es nur dann als reales Gegenüber anerkennen können.

Auch in Bezug auf die Umwelt im Allgemeinen könnten wir daraus ableiten, dass wir vermutlich darauf angewiesen sind, dass sie sich unserer Kontrolle manchmal widersetzt oder ganz entzieht. Erst diese Erfahrung lässt uns die Welt als eine reale, eigenständige Welt erfahren, welche größer ist als unser Selbst und die der Kontrolle, die wir teilweise haben, erst ihre Bedeutung gibt. In einer solchen, umfassenderen Betrachtungsweise stellt Kontrollverlust nicht ein Scheitern dar. Vielmehr ist Kontrollverlust ein unvermeidlicher und wichtiger Teil der menschlichen Erfahrung. Erst im Wechselspiel von Kontrolle und Widerfahrnis erfahren wir wirklich, wer wir sind – als Menschen, die aktiv an einer Welt teilhaben und zugleich durch diese geformt und verändert werden. Für die Psychologie öffnet sich hier ein weites Feld für präzisere, operationalisierbare Konzepte, welche dieses subtile Gleichgewicht beschreiben.

Literatur

- Abramson, L.Y./Seligman, M.E.P./Teasdale, J.D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. In: *Journal of Abnormal Psychology* 87, S. 49–74.
- Alloy, L.B./Abramson, L.Y. (1979): Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: sadder or wiser? In: *Journal of Experimental Psychology: General* 108, S. 441–485.
- Alloy, L.B./Abramson, L.Y. (1988): Depressive realism: Four theoretical perspectives. In: L.B. Alloy (Ed.): *Cognitive processes in depression: Treatment, research and theory*. New York: Guilford, S. 223–265.
- Band, E.B./Weisz, J.R. (1988): How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. In: *Developmental Psychology* 24, S. 247–269.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84, S. 191–215.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. In: *Annual Review of Psychology* 52, S. 1–26.

- Bandura, A./Adams, N.E./Beyer, J. (1977): Cognitive processes mediating behavioral change. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 35, S. 125–139.
- Benjamin, J. (1993): *Die Fesseln der Liebe*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Brandtstädter, J./Renner, G. (1990): Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explanation and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. In: *Psychology and Aging* 5, S. 58–67.
- Brandtstädter, J./Renner, G. (1992): Coping with discrepancies between aspirations and achievements in adult development: A dual-process model. In: L. Montada/S.H. Filipp/M.J. Lerner (Eds.): *Life crises and experiences of loss in adulthood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301–319.
- Brown, P.C./Smith, T.W. (1992): Social influence, marriage, and the heart: Cardiovascular consequences of interpersonal control in husbands and wives. In: *Health Psychology* 11(2), S. 88–96.
- Burger, J.M. (1989): Negative reactions to increases in perceived personal control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 56, S. 246–256.
- Carver, C.S./Lawrence, J.W./Scheier, M.F. (1996): A control-process perspective on the origins of affect. In: L.L. Martin/A. Tesser (Eds.): *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and regulation*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 11–52.
- Colvin, C.R./Block, J. (1994): Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. In: *Psychological Bulletin* 116, S. 3–20.
- Csikszentmihalyi, M. (1992): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalai Lama (2001): *Der Pfad des Glücks*. Freiburg i.B.: Herder Spektrum.
- Diener, E. (1984): Subjective well-being. In: *Psychological Bulletin* 95, S. 542–575.
- Diener, E./Suh, E.M./Lucas, R.E./Smith H.L. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. In: *Psychological Bulletin* 125, S. 276–302.
- Dubois, N. (1985): Une échelle française de ‚locus of control‘. In: *Revue de Psychologie Appliquée* 35, S. 215–233.
- Duncker, K. (1935): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer (Nachdruck 1974).
- Eimer, M. (1987): *Konzepte von Kausalität*. Bern: Huber.
- Epiktet (1984): *Handbüchlein der Moral und Unterredungen*. Stuttgart: Kröner.
- Erikson, E.H. (1968): *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton (dt. *Jugend und Krise*. Weinheim: Klett-Cotta, 1981).
- Erikson, E.H. (1982): *The life cycle completed. A review*. New York: Norton (dt. *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1988).
- Essau, C.A. (1992): *Primary-secondary control and coping*. Regensburg: Roderer.
- Flammer, A. (1990): *Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1995a): Developmental analysis of control beliefs. In: A. Bandura (Ed.): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, S. 69–113.
- Flammer, A. (1995b): Possum, ergo sum – Nequeo, ergo sum qui sum. In: A. Oosterwegel/R. Wicklund (Eds.): *The Self in European and North-American Culture: Development and Processes*. Amsterdam: Kluwer, S. 333–349.
- Flammer, A. (1996a): *Entwicklungstheorien*, 2. Auflage. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1996b): Das kompetente Selbst und seine Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften* 65, S. 266–279.
- Flammer, A./Scheuber-Sahli, E. (1995): Selective recall as intervention to modify control-beliefs in an achievement setting. In: *Swiss Journal of Psychology* 54, S. 50–56.

- Flammer, A./Grob, A./Lüthi, R. (1987a): Einfluss und Partizipation. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 46, S. 237–249.
- Flammer, A./Grob, A./Lüthi, R. (1987b): Kontrollattributionen bei Jugendlichen. Forschungsbericht 1987-4 des Psychologischen Instituts der Universität Bern.
- Flammer, A./Grob, A./Lüthi, R. (1989): Swiss adolescents' attribution of control. In: J.P. Forgas/M.J. Innes (Eds.): Recent advances in social psychology. Amsterdam: Elsevier, S. 81–94.
- Flammer, A./Grob, A./Lüthi, R. (1994): Bernese Questionnaire on Adolescents' Perception of Control (BAC). Research Report 1994-1. Department of Psychology of the University of Berne, Switzerland.
- Flammer, A./Grob, A./Lüthi, R./Kaiser, F. G. (1989): Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen II. Forschungsbericht Nr. 1989-4. Universität Bern: Psychologisches Institut.
- Flammer, A./Ito, T./Lüthi, R./Plaschy, N./Reber, R./Sugimine, H./Zurbruggen, L. (1995): Coping with control-failure in an individual-centered and in a group-centered culture. In: Swiss Journal of Psychology 54, S. 277–288.
- Flammer, A./Neuenschwander, M.P./Grob, A. (1995): Sekundäre Kontrolle. Ein Vergleich mit verwandten Konzepten. Forschungsbericht 1995-1. Universität Bern: Institut für Psychologie.
- Flammer, A./Züblin, C./Grob, A. (1988): Sekundäre Kontrolle bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, S. 239–262.
- Försterling, F. (1986): Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie. München: Psychologie Verlags-Union.
- Frei, S. (1996): Kontrolle und Gesundheit bei Lehrlingen. Lizentiatsarbeit. Universität Bern: Kinder- und Jugendpsychologie.
- Frese, M. (1992): A plea for realistic pessimism: On objective reality, coping with stress, and psychological dysfunction. In: L. Montada/S.-H. Filipp/M. J. Lerner (Eds.): Life crises and experiences of loss in adulthood. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 81–94.
- Freund, A.M./Li, K.Z.H./Baltes, P.B. (1999): Successful development and aging: The role of selection, optimization, and compensation. In: J. Brandtstaedter/R.M. Lerner (Hrsg.): Action & Self-development: Theory and Research through the Life Span. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, S. 401–434.
- Gould, S.J. (1999): A critique of Heckhausen and Schulz's (1995) life-span theory of control from a cross-cultural perspective. In: Psychological Review 106, S. 597–604.
- Grob, A./Little, T.D./Wanner, B./Wearing, A.J./Euronet (1996): Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. In: Journal of Personality and Social Psychology 71, S. 785–795.
- Grob, A./Flammer, A./Neuenschwander, M. (1992): Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Forschungsbericht Nr. 1992-4. Universität Bern: Institut für Psychologie.
- Grob, A./Flammer, A./Kaiser, F. G./Lüthi, R. (1989): Wohlbefinden und Kontrolle bei jugendlichen Delinquenten und Nicht-Delinquenten. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 48, S. 75–85.
- Heckhausen, J./Schulz, R. (1993): Optimizing by selection and compensation: Balancing primary and secondary control in life-span development. In: International Journal of Behavioral Development 16, S. 287–303.
- Heckhausen, J./Schulz, R. (1995): A life-span theory of control. In: Psychological Review 102, S. 284–304.

- Heckhausen, J./Schulz, R. (1999): The primacy of primary control is a human universal: A reply to Gould's (1999) critique of the life-span theory of control. In: *Psychological Review* 106, S. 605–609.
- Herzog, W. (1984): *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hohman, P.M. (1988): *Kontrolle und Zufriedenheit in Beziehungen*. München: Profil.
- Janoff-Bulman, R./Wortman, C.B. (1977): Attributions of blame and coping in the 'real world': Severe accident victims react to their lot. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 35, S. 351–363.
- Kasser, T./Ryan, R.M. (1996): Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, S. 280–287.
- Krampen, G. (1981): *IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1987): *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991): *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (Hrsg.) (1989): *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Langer, E.J. (1975): The illusion of control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 32, S. 311–328.
- Langer, E.J. (1983): *The psychology of control*. London: Sage.
- Langer, E.J./Rodin, J. (1976): The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 34, S. 191–198.
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984): Coping and adaptation. In: W.D. Gentry (Ed.): *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford Press, S. 282–325.
- Lefcourt, H.M. (1976): *Locus of control*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Levenson, H. (1981): Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: H. M. Lefcourt (Ed.): *Research within the locus of control construct*, vol. 1. New York: Academic Press, S. 15–63.
- Lüthi, R./Grob, A./Flammer, A. (1989): Differenzierte Erfassung bereichsspezifischer Kontrollmeinungen bei Jugendlichen. In: G. Krampen (Hrsg.): *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 134–145.
- Lüthi, R. (1990): *Der Einfluss von Erfahrungen und Erinnerungen auf den Aufbau und die Veränderung von Selbstkognitionen*. Dissertation. Universität Bern.
- Marsiske, M./Lang, F.R./Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1995): Selective optimization with compensation: Life-span perspectives on successful human development. In: R.A. Dixon/L. Bäckman (Eds.): *Compensating for psychological deficits and declines: Managing losses and promoting gains*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 35–79.
- Meyer, W.U./Engler, U./Mittag, W. (1982): Auswirkungen von Tadel auf die Beurteilung des eigenen Leistungsstandes und auf das Interesse an Aufgaben. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 14, S. 263–276.
- Michotte, A. (1961): Die Theorie der phänomenalen Kausalität – neue Perspektiven. In: O. Heller/W. Lohr/A. Michotte (Hrsg.): *Gesammelte Werke*. Bern: Huber, 1982, S. 43–106.
- Michotte, A. (1963): *The perception of causality*. London: Methuen.
- Nakamura, Y. (1999): *Das Selbst und seine Kontrolle im kulturellen Kontext. Eine Vergleichsstudie bei japanischen und schweizerischen Jugendlichen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bern, Bern.

- Nakamura, Y./Flammer, A. (1998): Control orientations of Japanese adolescents. In: G. Trommsdorff/W. Friedlmeier/H.-J. Kornadt (Eds.): *Japan in Transition*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 173–182.
- Oesterreich, R. (1981): *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Peng, Y. (1993): *Primary and secondary control in American and Chinese-American adults: Cross-cultural and life-span developmental perspectives*. Doctoral dissertation. Brandeis University.
- Perrez, M./Reicherts, M. (1992): *Stress, coping, and health*. Bern: Huber.
- Piontkowski, U./Ruppelt, M./Sandmann, M. (1981): Eine Normierung von Rotters I-E-Skala. In: *Diagnostica* 27, S. 313–323.
- Reed, G.M./Kemeny, M.E./Taylor, S.E./Wang, H.J./Visscher, B.R. (1994): Realistic acceptance as a predictor of decreased survival time in gay men with AIDS. In: *Health Psychology* 13, S. 299–307.
- Rodin, J. (1986): Health, control, and aging. In: M.M. Baltes/P.B. Baltes (Eds.): *The psychology of control and aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 139–165.
- Rothbaum, F.M./Weisz, J.R./Snyder, S.S. (1982): Changing the world and changing the self: a two-process model of perceived control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 42, S. 5–37.
- Rotter, J.B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schwarzer, R. (1993): *Measurement of perceived self-efficacy*. Forschungsbericht der Freien Universität Berlin.
- Schwarzer, R./Bäessler, J./Kwiatk, P./Schröder, K. (1997): The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. In: *Applied Psychology: An International Review* 46, S. 69–88.
- Seeman, T.E. (1991): Personal control and coronary artery disease: How generalized expectancies about control may influence disease risk. In: *Journal of Psychosomatic Research* 35, S. 661–669.
- Seligman, M.E.P. (1975): *Helplessness. On depression, development and death*. San Francisco: Freeman (dt. *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg, 1983).
- Semmer, N. (1990): Stress und Kontrollverlust. In: F. Frei/I. Udrys (Hrsg.): *Das Bild der Arbeit*. Bern: Huber, S. 190–207.
- Shapiro, D.H./Schwartz, C.E./Astin, J.A. (1996): Controlling ourselves, controlling our world. In: *American Psychologist* 51, S. 1213–1230.
- Shapiro, D.H./Shapiro, J. (1992): Relationship and spirituality: The role of control. In: *Journal of Couples Therapy* 3, S. 77–96.
- Skinner, E.A. (1990): What causes success and failure in school and friendship? Developmental differentiation of children's beliefs across middle childhood. In: *International Journal of Behavioral Development* 13, S. 157–176.
- Skinner, E.A. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. London: Sage.
- Skinner, E.A./Chapman, M./Baltes, P.B. (1988): Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54, S. 117–133.
- Stipek, D./MacIver, D. (1989): Developmental change in children's assessment of intellectual competence. In: *Child Development* 60, S. 521–538.
- Straub, J. (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: de Gruyter.

- Taylor, S.E. (1983): Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. In: *American Psychologist* 38, S. 1161–1173.
- Taylor, S.E./Brown, J.D. (1988): Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. In: *Psychological Bulletin* 103, S. 193–210.
- Teasdale, J.D. (1978): Effects of real and recalled success on learned helplessness and depression. In: *Journal of Abnormal Psychology* 87, S. 155–164.
- Tedeschi, R.G./Calhoun, L.G. (1996): The posttraumatic growth inventory: measuring the positive legacy of trauma. In: *Journal of Traumatic Stress* 9, S. 455–471.
- Tedeschi, R.G./Park, C.L./Calhoun, L.G. (1998): Posttraumatic growth: Conceptual issues. In: R.G. Tedeschi/C.L. Park/L.G. Calhoun (Eds.): *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1–22.
- Trommsdorff, G. (1989): Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In: G. Trommsdorff (Hrsg.): *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke, S. 97–121.
- Von Cranach, M. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B./Richter, P. (Hrsg.): *Die Handlungsregulationstheorie – Von der Praxis einer Theorie*. Göttingen: Hogrefe, S. 69–88.
- Von Cranach, M./Kalbermatten, U./Indermühle, K./Gugler, B. (1980): *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Weisz, J.R. (1996): Is control a universal or a culture-specific concept? Contribution to the Bi-annual Meetings of the European Association for Research on Adolescence, Liège, Belgium.
- Weisz, J.R./Rothbaum, F.M./Blackburn, T.C. (1984): Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. In: *American Psychologist* 39, S. 955–969.
- Wiebe, D.J. (1991): Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 60, S. 89–99.
- Wortman, C.B./Brehm, J.W. (1975): Responses to uncontrollable outcome. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology*, vol. 8.. New York: Academic Press, S. 277–336.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. *August Flammer*, Institut für Psychologie, Universität Bern, Muesmattstr. 45, CH-3012 Bern, Tel. +41 31 6314722, Fax +41 31 6314011, E-Mail: august.flammer@psy.unibe.ch

Yuka Nakamura, Institut für Psychologie, Universität Bern, Muesmattstr. 45, CH-3012 Bern, Tel. +41 31 6314725, Fax +41 31 6314011, E-Mail yuka.nakamura@psy.unibe.ch

Empirischer Teil

Diether Hopf

Einleitung

Der II. Teil dieses Beiheftes widmet sich der Darstellung der wichtigsten Befunde des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“. Dieses Projekt stellt einen der wenigen größeren Versuche dar, Erkenntnisse aus der Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Banduras auf konkrete pädagogische Institutionen und die in ihnen tätigen Personen zu beziehen. In diesem Beiheft werden dabei erstmals⁴ die Befunde aus sämtlichen verfügbaren Datenquellen des Modellversuchs gemeinsam dargestellt: Daten der Schulen und Klassen, der Schüler und der Lehrer.

Der Modellversuch „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ (BLK) begann im November 1995. Ihm waren zwei Konferenzen der Johann Jacobs Stiftung in Marbach vorausgegangen, die sich mit der Theorie Banduras und ihren Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext befassten.⁵ Sie führten zum Entwurf des Modellversuchs durch Rainer Brockmeyer und Wolfgang Edelstein. Zehn Bundesländer, vier in Ost- und sechs in Westdeutschland, beteiligten sich mit je einer Schule an dem Versuch. Diese Schulen hatten sich selbst um die Beteiligung an dem Modellversuch beworben und zeichneten sich schon vor Beginn des Versuchs durch unterschiedliche schulinterne Innovationsprojekte aus, die sie im weiteren Verlauf in eigener Initiative vorantrieben und zum Teil durch neue Projekte ergänzten. Der Modellversuch erstreckte sich über drei Jahre. Die Finanzierung wurde durch die BLK, die Johann Jacobs Stiftung und die Freudenberg-Stiftung gesichert; auch die an der Evaluation beteiligten Universitäten leisteten beachtenswerte materielle bzw. personelle Beiträge.

Die zehn Projekt- oder Pilotschulen gehörten unterschiedlichen Schultypen an, beteiligt waren Klassen der Sekundarstufe I. Die Schulen standen untereinander in enger Verbindung, was zum einen durch gemeinsame Konferenzen, zum anderen durch Rundbriefe der Koordinierungsstelle, eine Internetadresse und gegenseitige Besuche sowie Veranstaltungen und gezielten Austausch in der Initiative der begleitenden Evaluation gefördert wurde. Ins-

4 Hinweise auf ausgewählte Publikationen des Projekts finden sich am Ende dieser Einleitung sowie in den Einzelbeiträgen.

5 Daraus hervorgegangen ist das Buch von Wolfgang Edelstein (Hrsg.) 1995.

gesamt lässt sich festhalten, dass die Identifikation mit den Zielen des Modellversuchs während der gesamten Laufzeit hoch war und nur in Einzelfällen Kritik von Teilen des Lehrerkollegiums den Ablauf des Versuchs tangierte.

Es gehörte zum Konzept des Modellversuchs, dass die zehn Pilotschulen ihre Potenziale auch anderen Schulen zugänglich machten. Daher wurde ein Netzwerk weiterer Schulen aufgebaut, welche, in enger Verbindung zu einer Schule des Modellversuchs, ihre eigenen Entwicklungen vorantrieben. Noch ist es zu früh, um über die Auswirkungen dieser Dissemination zu sprechen, doch werden auch an diesen Schulen in begrenztem Umfang Daten erhoben, die eine Einschätzung ihrer Entwicklung erlauben.

In erheblich stärkerem Maße als bei Modellversuchen der BLK üblich wurden in diesem Projekt von Anfang an Anstrengungen unternommen, die Entwicklung der Schulen wissenschaftlich so fundiert zu begleiten, dass möglichst aussagekräftige Befunde gewonnen werden konnten, die geeignet sind, als Basis für eine aufgeklärte Weiterentwicklung ähnlicher Reformen zu dienen. Die Einbettung der „Versuchspersonen“ in einen konkreten schulischen Kontext wurde als Chance genutzt, um insbesondere auf Schüler- und Lehrerebene zu Erkenntnissen zu gelangen, die in den üblichen Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit gewöhnlich nicht zu Stande kommen.

Schüler wie Lehrer wurden im Längsschnitt (drei Jahre, vier Messzeitpunkte) untersucht, ferner wurden die Schulen regelmäßig nach ihren Aktivitäten und ihrer Situation befragt. Darüber hinaus dokumentierten die Schulen selbst ihre Aktivitäten und Entwicklungen. Naturgemäß ergab sich auch hier, wie bei jedem Längsschnitt, ein allmähliches Ausdünnen der untersuchten Kohorten, dennoch ergaben sich zahlreiche ausgesprochen interessante und wichtige Untersuchungsbefunde, welche die ablaufenden Prozesse zu verstehen erlauben und als Basis weiterer Forschungsarbeit dienen können. Nicht zum Design des Projekts gehörte, den Schulen systematische, selbstwirksamkeitsbezogene Treatments zukommen zu lassen und die Wirkung dieser Treatments wissenschaftlich zu erfassen. Vielmehr wurden die in Eigeninitiative der Schulen entstandenen Projekte, die der Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen dienten und insbesondere selbstbestimmtes Lernen und innovative Formen schulischer Selbstorganisation zum Ziel hatten, unterstützt und begleitet. Spezielle Trainingsperioden und sonstige Veranstaltungen von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung gab es nur sporadisch und nur auf Anforderung der Schulen. Konkrete Angaben hierzu finden sich in den nachfolgenden Artikeln von Bäßler/Hopf und Satow.

Die Beiträge über den Modellversuch beginnen mit einer Beschreibung der beteiligten zehn Pilotschulen, die dem Leser erlaubt, sich ein Bild von den Rahmenbedingungen zu machen, unter denen die Schulen arbeiteten (J. Bäßler/D. Hopf). Im zweiten Teil des Beitrags wird der Versuch unternommen,

einzelne Faktoren des schulischen und unterrichtlichen Geschehens vergleichend zu betrachten und unter dem Gesichtspunkt der Modellversuchsziele zu bewerten.

Die Evaluation der schulischen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern ist das Thema des zweiten Beitrages von W. Mittag/D. Kleine/M. Jerusalem, der damit auf die Ebene der Schülerdaten wechselt. Die Autoren dokumentieren zum einen den wichtigen Befund, dass die schulische Selbstwirksamkeit im Laufe des Modellversuchs bei der Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern zunahm bzw. auf hohem Niveau stabil blieb. Zum anderen ergeben sich interessante Bezüge zwischen verschiedenen Entwicklungen dergestalt, dass Verbesserungen im Klassenklima die Entwicklung schulischer Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen und positive Selbstwirksamkeitsentwicklungen für die Entwicklung schulischer Leistungen und von Lernfreude förderlich sind.

Ebenfalls auf die Ebene der Schüler bezieht sich der Beitrag von L. Satow über Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. Unter Selbstwirksamkeitsdynamik versteht Satow ein Syndrom voneinander abhängiger Komponenten (soziale, schulische und allgemeine Selbstwirksamkeit). Er kann zeigen, dass unter weniger günstigen unterrichtsklimatischen Bedingungen die spezifische schulische Selbstwirksamkeit bestimmend wird und die Entwicklung der wichtigen allgemeinen Selbstwirksamkeit von ihr abhängt, während in günstigen Kontexten das umgekehrte Bild zu beobachten ist und die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst wird.

Im letzten Beitrag befassen sich Gerdamarie Schmitz und Ralf Schwarzer mit der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Von besonderem Interesse ist die Darstellung der verwendeten Messinstrumente vor ihrem theoretischen Hintergrund, insbesondere die Entwicklung einer Skala der kollektiven Selbstwirksamkeit, in der die Lehrer ihre Wahrnehmung der Wirksamkeitskompetenz ihrer Bezugsgruppe wiedergeben. Institutionelle Faktoren werden somit greifbar. Aber auch die Ergebnisse zum Burnout der Lehrer und zum Zusammenhang zwischen dieser Variable und der Selbstwirksamkeit sind pädagogisch hoch relevant. Schulspezifische Unterschiede, die zudem mit der Lage der Schulen in Ost- bzw. Westdeutschland zusammenhängen, konnten identifiziert werden.

Die einheitliche Benennung der Schulen erlaubt es dem Leser, auch eigenen Fragen nachzugehen und Befunde, die aus den verschiedenen Datensätzen berichtet werden, aufeinander zu beziehen. Ohnehin handelt es sich um ein reiches Datenmaterial, aus dem hier nur ausgewählte Aspekte zur Diskussion gestellt werden. Dass die Befunde gelegentlich in voneinander abweichende Richtungen weisen, stellt eine besondere Herausforderung an die Interpretation der Daten dar und wirft interessante neue Forschungsfragen auf.

Literatur

- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999): Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksame Schulen. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Diether Hopf, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Golm, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de

Judith Bäßler/Diether Hopf

Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen

1. Beschreibung der Schulen

Neben der Erfassung psychischer Merkmale bei Schülern und Lehrern wurden die Schulleiter gebeten, einmal jährlich einen Fragenkatalog zu systemischen Kontextdaten zu beantworten. Diese Informationen erlauben einen Einblick in Bedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, und können als „Hintergrundwissen“ hinzugezogen werden, um Veränderungen bzw. Stagnationen in der Entwicklung der Modellversuchsarbeit zu erklären. In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen gegeben, wobei aus datenschutzrechtlichen Gründen die Namen der Schulen nicht aufgeführt sind. Die sechs Schulen der alten Bundesländer werden mit W1–W6 kodiert, die vier Schulen der neuen Bundesländer mit O1–O4. Neben den Schulbeschreibungen werden ausgewählte Ergebnisse zu modellversuchsrelevanten Sachverhalten über die drei Messzeitpunkte dokumentiert und einzelne Projekte in Hinblick auf Selbstwirksamkeitsförderung diskutiert. Dabei werden Informationen hinzugezogen, die bei Schulbesuchen der Autoren gewonnen wurden. Alle Angaben basieren auf dem Kenntnisstand vom Herbst 1999. Aus stilistischen Gründen wird auf die Doppelnennung beider Geschlechter verzichtet

1.1 Berlin (W1)

Schulform: Hauptschule

Schülerzahl insgesamt: 345

Schülerzahl Klassen 7–10: 271

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 47 (20 Männer, 27 Frauen)

Die Berliner Schule reagiert auf die Anforderungen einer außergewöhnlich schwierigen Schülerschaft mit innovativen Projekten und Arbeitsschwerpunkten, die benachteiligten Schülern neue Chancen eröffnen sollen. Der hohe Ausländeranteil von 65% (oft aus Flüchtlingsfamilien mit besonderen Belastungen) machte die Einführung von mehreren Vorbereitungsklassen er-

forderlich, in denen die Jugendlichen in einem speziellen Kurssystem die deutsche Sprache lernen. Erreichen sie das Ziel der Integration in die Regelklassen nicht, werden sie an berufsvorbereitende Einrichtungen oder Volkshochschullehrgänge vermittelt.

In jedem Jahrgang wurden verschiedene Integrationsklassen mit je drei lernbehinderten Schülern eingerichtet. Im Schuljahr 1997/98 wurden erstmals auch geistig behinderte Jugendliche aufgenommen. Die Betreuung der Integrationsklassen wird durch zusätzliche Lehrerstunden ermöglicht, und die Lernbedingungen gelten für alle Schüler als gut. Sowohl Integrations- als auch Regelklassen werden von zwei Klassenlehrern geleitet, um eine persönliche Betreuung zu gewährleisten. Zum großen Teil wird der Unterricht in allen Fächern in Kooperation von zwei Lehrkräften geführt, um so binnendifferenziert die Förderung für leistungsschwache sowie leistungsstarke Schüler zu gewährleisten. In den Fächern Mathematik und Englisch wurden wöchentlich Kurse zur Förderung von leistungsstarken Schülern eingerichtet. Den Teilnehmern steht damit die Möglichkeit offen, einen Realschulabschluss zu erwerben bzw. ein Aufbaugymnasium zu besuchen.

Die Vorbereitung auf das Arbeitsleben wird durch unterschiedliche Werkstattprojekte im siebten und achten Jahrgang und Betriebspraktika im neunten und zehnten Jahrgang mit ausführlicher Vor- und Nachbereitung sichergestellt. Außerdem bietet die W1 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Berufsberatung an. Darüber hinaus besteht ein Arbeitskreis, in dem die Schüler Bewerbungen am Computer schreiben können.

Gewalttätige Ausschreitungen, die keine Seltenheit sind, sollen unter anderem in der Schulstation aufgefangen werden. Die Schulstation steht denjenigen Schülern täglich fünf Stunden als Betreuungsstelle zur Verfügung, die durch häusliche Schwierigkeiten oder Konflikte mit Mitschülern, Lehrern oder anderen Personen zu sehr beansprucht sind, um am Unterricht teilnehmen zu können. In der Schulstation können sie Beratung und konkrete Hilfe in Anspruch nehmen und tragen Probleme und Aggressionen nicht ins Klassenzimmer hinein, was Schüler und Lehrer entlastet. Um die Betreuung in der Schulstation sicherzustellen, wurde der Unterricht um fünf Minuten pro Unterrichtsstunde verkürzt. Durch das 40-Minuten-Modell, das auch der Konzentrationsfähigkeit der Schüler entgegenkommt, wird Lehrerarbeitszeit gewonnen (bei einer vollen Stelle 125 Minuten in der Woche), die zur verbesserten Betreuung der Schüler eingesetzt wird.

Die Klassensprecher erarbeiteten 1997 ein Versprechen der Schüler an die Schulgemeinschaft, in dem sich der Einzelne verpflichtet, grundlegende Interaktions- und Umgangsformen zu beachten. Dieses Versprechen gilt als Schulordnung.

Die W1 bemüht sich durch ein erweitertes Schulleitungsgremium um eine demokratische Leitungsstruktur, in der ein möglichst großer Teil des Kollegiums Verantwortung für unterschiedliche Bereiche übernimmt.

Schülerverantwortung am Lebensraum Schule manifestiert sich unter anderem an Schulhofgestaltung, Renovierung und Verschönerung von Klassenräumen und Gängen und am Unterrichtsprojekt ‚Cafeteria‘ des 10. Jahrgangs. Die Teilnehmer übernehmen hier die Verantwortung für ein wechselndes Pausenangebot an Essen, Getränken und Snacks.

Im Anschluss an den Unterricht werden jeden Nachmittag bis 15 Uhr unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften angeboten, die von nahezu allen Schülern besucht werden.

Der Pflichtunterricht in Musik und Bildender Kunst wurde durch praxisorientierte musische Kurse ersetzt wie Keramik, Fotografie, Malen, Singen, Bands, etc.

Seminarfahrten und regelmäßige Projektwochen sollen die politische Bildung sichern. In diesem Rahmen arbeitet die W1 mit anderen Bildungseinrichtungen zusammen und hat eine Patenschaft mit der tschechischen Stadt Lidice übernommen.

Der Krankheitsstand im Kollegium wird vom Schulleiter zu allen drei Messzeitpunkten als gering angegeben (genaue statistische Angaben liegen nicht vor). Das Kollegium scheint die schwierige schulische Alltagsgestaltung als Herausforderung anzusehen.

Vom Standpunkt der Selbstwirksamkeitsförderung bietet die W1 sowohl Schülern als auch Lehrern ein Arbeitsumfeld, das ein hohes Potenzial bietet, Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit zu sammeln. Zentral erscheint die Ermutigung zur Übernahme von Eigenverantwortung, die geeignet ist, bei allen Beteiligten das Engagement und eine Identifikation mit dem Projekt zu evozieren und verstärken. Für die Schülerschaft erscheint hier beispielsweise das Schulcafeteria-Projekt, für die Lehrerschaft das Modell der erweiterten Schulleitung sehr sinnvoll. Einen einflussreichen Faktor stellt der unkonventionelle und demokratische Führungsstil des Schulleiters dar, der Krisen als Herausforderungen definiert und Eigeninitiativen bei Schülern und Lehrern unterstützt und zu einer angstfreien Lern- und Arbeitsumwelt beiträgt, in der sowohl strukturelle Innovationen (das 40-Minuten-Modell) als auch interpersonelle Umgangsformen (Konfliktlösestrategien) erprobt werden können. Der Fortbildungskatalog des Kollegiums spiegelt ein hohes Interesse an Integrationsarbeit und alternativen Unterrichtsformen wider. Für ein so schwieriges Schülerklientel erscheint es von essenzieller Wichtigkeit, dass immer wieder neue Angebote gemacht werden, sich zu behaupten und erproben, womit die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht wird; dies hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Kompetenzerwartung der Beteiligten.

1.2 Hessen (W2)

Schulform: Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe

Schülerzahl insgesamt: 1255

Schülerzahl Klassen 7–10: 663

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 101 (54 Männer, 47 Frauen)

Seit 1977 besteht die W2 als kooperative Gesamtschule mit Förderstufe. Von 1992 an verfügt sie über eine gymnasiale Oberstufe, deren Einrichtung den Abschluss der Bemühungen bildete, ein vollständiges Gesamtschulprogramm anzubieten. Dies ist auch an den vielfältigen Projekten der Schule erkennbar. Als Beispiele seien genannt die Teilnahme an verschiedenen pädagogischen Modellversuchen, Schüleraustauschprogramme, regelmäßige Durchführung von Projektwochen und Pädagogischen Tagen sowie die Einrichtung des zehnten Hauptschuljahres.

Das Ziel des zehnten Hauptschuljahres ist die Verbesserung des Notenbildes und der Erwerb höherer Qualifikationen. Der Klassenlehrer übernimmt den größten Teil dieses Unterrichts. Darüber hinaus werden Betriebspraktika mit Nachbereitung angeboten und wöchentliche Produktionstage (Herstellung und Verkauf von Pausensnacks und Arbeit im Büro) abgehalten.

Unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften, Initiativen wie das Literatur-Café und gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Unterrichts ergänzen das schulische Angebot. Die W2 steht mit diversen Einrichtungen wie dem Jugendzentrum in einem benachbarten Ort, Bürgervereinen, Sportvereinen, städtischen Institutionen wie Bürgerhausverwaltung und Seniorentreffs sowie mit der Familien- und Drogenberatung und der Erziehungsberatungsstelle in Kontakt und Zusammenarbeit.

Sechs Schulen in der Region haben sich mit der W2 zu einem Zweckverbund zusammengeschlossen, um Betriebspraktikumsstellen zu sammeln und zu vermitteln. Auch besteht eine Kooperation mit dem örtlichen Arbeitsamt, das u. a. durch regelmäßige Sprechstunden in der Schule die Schüler der 8. und 9. Hauptschulklasse bei ihrer Berufswahl unterstützt.

Muttersprachlicher Unterricht wird in Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Marokkanisch und Türkisch abgehalten, Deutsch wird auch als Fremdsprache gelehrt.

In der Sekundarstufe I haben Hauptschüler die Möglichkeit, am Englisch- und Mathematikunterricht der Realschüler, und diese am Unterricht des Gymnasialzweiges teilzunehmen.

Schüler der Sekundarstufe II unterstützen als Mentoren die 5. und 6. Klassen.

Eine AG ‚Suchtprävention‘, die von einer Beratungslehrerin koordiniert wird, vereint Schüler, Lehrer und Eltern in ihren Bemühungen um Aufklärung über Suchtgefahren. Die Musikarbeitsgemeinschaft inszeniert mit großem Erfolg international bekannte sowie selbst geschriebene Musicals. In einer Psychodrama-Kindergruppe werden Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten spielerisch gefördert.

Seit 1983 ist ein eigenes Schul-Fernsehen auf Sendung. Es ist mit unterschiedlichen Programmen, wie z.B. dem Senioren-Fernsehen zu einem überregional anerkannten Markenzeichen für die Öffnung von Schule nach außen geworden.

Zusammenarbeit mit Nachbarschulen erweitert das schulische Angebot z.B. durch gemeinsame Kurse in der Oberstufe. Außerdem pflegt die W2 Kontakte mit Schulen in Europa und den USA, was jährlich etwa 150 Schülern die Möglichkeit eines Austauschprogramms bietet.

Eines der am weitesten elaborierten Projekte im Rahmen des Modellversuchs stellt das Fach ‚Soziales Lernen‘ dar, das in den Jahrgängen fünf bis sieben in besonderen Unterrichtsstunden und Trainingsprogrammen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung durchgeführt wird. Eines der Hauptziele des Projekts besteht darin, Kompetenzen für gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu erwerben.

Schwerpunkte zur Selbstwirksamkeitsförderung sind zum einen das Mentorenmodell, bei dem die indirekte Erwerbsquelle von Kompetenzerwartungen im Vordergrund steht (jüngere Schüler lernen von etwas älteren, die jedoch nicht so weit entfernt sind wie Erwachsene, was die Identifikation mit dem Modell erleichtert), sowie den Mentoren die Möglichkeit bietet, unerfahrenere Schüler anzuleiten, was wiederum das Gefühl der Kompetenz, Engagement und Verantwortung stärkt.

Als weiterer Schwerpunkt kann das Projekt ‚Soziales Lernen‘ angesehen werden, das durch die Initiative zweier engagierter Lehrer ins Leben gerufen und vom Schulleiter unterstützt wurde und mittlerweile fest integrierter Bestandteil des Curriculums ist. Das Projekt bietet Schülern und Lehrern einen Experimentierraum für sozial angepasste Kommunikations- und Konfliktbewältigungsformen. Es setzt gegenseitiges Vertrauen voraus und stellt in vielfältiger Hinsicht eine Herausforderung, und mitunter durchaus auch ‚Stolpersteine‘ für Lehrer und Schüler dar. Eine Evaluation des Projektmaterials durch wissenschaftliche Mitarbeiter des Modellversuchs erbrachte sowohl selbstwirksamkeitsförderliche Maßnahmen als auch einige kritische Einheiten, mit denen sich die Kursleiter auseinandersetzen müssen. Prinzipiell ist der geschützte Übungsrahmen sicherlich eine hervorragende Umgebung für Kompetenzerfahrungen.

1.3 Hamburg (W3)

Schulform: Berufsbildende Schule

Schülerzahl insgesamt: 880

Schülerzahl Klassen 7–10: 450

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 73 (47 Männer, 26 Frauen)

Die W3 wurde 1977 gegründet. Sie ist Teil eines Berufsschulzentrums. Die Schule ist in zehn Fachbereiche gegliedert, die acht Berufsfeldern zuzuordnen sind. Zu ihnen gehören Eisenbahn, Ernährung und Hauswirtschaft, Körperpflege, Textil. Jeder Fachbereich verfügt über z. T. sehr modern ausgestattete Werkstätten bzw. Fachlabore. Die Lehrer sind zu etwa 70% Gewerbelehrer des entsprechenden Berufsfeldes und zu 30% Diplomhandelslehrer, Gymnasiallehrer, Lehrer der Sekundarstufe I und Fachlehrer für den fachpraktischen Unterricht.

Ein klarer Aufgabenschwerpunkt der W3 ist die Betreuung und Förderung benachteiligter Jugendlicher in den Berufsvorbereitungsklassen. In diesen befinden sich Jugendliche, die zu den 10% der Hamburger Schüler gehören, welche die Klassenstufen acht bis zehn der allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss verlassen. Die Berufsvorbereitung an der W3 ist für viele Schüler eine Möglichkeit, doch noch einen Schulabschluss zu erlangen, und verbessert ihre Chance bei der Suche nach einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz. Die Schule orientiert sich stark am Arbeitsmarkt und verleiht den Produktionsprojekten ihres Lernangebots betrieblichen Ernstcharakter.

Auch ausländische Jugendliche, die auf Grund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse nicht im Allgemeinen Schulwesen bzw. in der Regelausbildung aufgenommen werden können, zählen zur Schülerklientel der W3. Über 50% der Schüler in den berufsvorbereitenden Jahrgängen stammen aus Migrantenfamilien. Sie haben die Möglichkeit, zwei Jahre an der Schule zu bleiben, um Deutsch im Rahmen eines beruflich-fachsprachlichen Kontexts zu erlernen.

Die Lebenssituation eines Großteils der Schüler stellt für das Kollegium eine große Herausforderung dar. Viele Schüler sind suchtgeschädigt durch Alkoholmissbrauch in der Familie und dessen Folgen. In Ermangelung von Hilfe und Alternativen sind sie selber oft suchterfahren. Zahlreiche Schüler leben nicht bei ihren Familien, sondern in Jugendwohnungen, Asylunterkünften oder ohne feste Adresse; sie werden dann von sozialen Diensten betreut oder sind sich selbst überlassen. Die Jugendlichen sind gekennzeichnet durch eingeschränkte Lern- und Leistungsfähigkeit, Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität und Schulmüdigkeit, Sucht und Krankheit sowie Orientierungslosigkeit. Ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen schwanken zwi-

schen Resignation und unrealistischer Grandiosität, was den Eintritt in das Arbeitsleben nicht erleichtert.

Eine Besonderheit der W3 im Rahmen der Pilotschulen des Modellversuchs besteht darin, dass die überwiegende Anzahl der Schüler die Schule nur ein Jahr lang besucht.

Von den unterschiedlichen Projekten der W3, die einen exzellenten Rahmen für Selbstwirksamkeitserfahrungen bieten, sei hier nur das Cafeteria/Bäckerei-Projekt exemplarisch beschrieben:

Seit 1991 produzieren die Schüler zum einen in der Großküche Speisen, die in der Pause in der Cafeteria der W3 sowie in einer Außenstelle einer benachbarten Schule verkauft werden, zum anderen werden in der Bäckerei Brot, Kuchen und andere Backwaren hergestellt und von den Schülern verkauft. Die Bäckerei beliefert darüber hinaus umliegende Schulen und Einrichtungen mit ihren Produkten. Neben Produktion und Verkauf ist die Verwaltung der dritte Arbeitsschwerpunkt des Projekts. Grundlegende Prinzipien der pädagogischen Arbeit sind *Ganzheitlichkeit* (die Schüler lernen alle Bereiche des Betriebs: Produktion, Verkauf und Verwaltung kennen), *Ernsthaftigkeit* (alle Waren und Dienstleistungen sollen professionellem Anspruch genügen und konkurrenzfähig sein) und *Selbstständigkeit* (es wird eigenständig und in kleinen Teams gearbeitet). Die Lernorte sind so konzipiert, dass unterschiedliches Leistungsvermögen der Schüler berücksichtigt werden kann. Die Praxislerngruppen sind jahrgangsübergreifend zusammengesetzt, um Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten und ältere Schüler als Modelle für jüngere bereitzustellen. Im Cafeteria/Bäckerei-Projekt werden Fachkompetenzen sowie Sozialkompetenzen gefördert. Die Jugendlichen gewinnen wieder Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und erproben sich in Team- und Kooperationsfähigkeit.

Was den Modellversuch angeht, ist das Hamburger Kollegium gespalten. Etwa die Hälfte unterstützt ihn mit bewundernswertem Engagement und innovativen Ideen, während ihm die andere Hälfte aus ideologisch-politischen Gründen sehr ablehnend gegenübersteht. Dadurch entsteht kein inhaltlicher Rahmen für Kompetenzerfahrungen, sowohl bei Schülern wie bei Lehrern. Für den modellversuchstragenden Teil des Kollegiums ist die Frage zentral, wie sich die Arbeit in produktionsorientierten Projekten mit freieren, stärker theorieorientierten Formen des Unterrichts und dem Erwerb von Berechtigungen (Hauptschul- bzw. Realschulabschluss) verbinden lässt. Etwa die Hälfte des Kollegiums nimmt ohne Stundenentlastung an unterschiedlichen, meist fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen teil.

1.4 Niedersachsen (W4)

Schulform: Gymnasium

Schülerzahl insgesamt: 762

Schülerzahl Klassen 7–10: 473

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 62 (46 Männer, 16 Frauen)

Die W4 wurde 1972 am Stadtrand einer mittelgroßen Stadt gegründet und ist das jüngste der drei städtischen Gymnasien. Die Schülerschaft setzt sich zu etwa 60% aus Bewohnern der Stadt und zu 40% aus Bewohnern des Landkreises zusammen.

Die W4 ist Ausbildungsstätte für Studienreferendare. Viele Kollegen verfügen über Zusatzqualifikationen: z.B. Fachleiter am Studienseminar, Fachberater für Religion und Chemie, Berater für Darstellendes Spiel, neue Technologie, Umweltbildung, u.a.

Der zentrale Arbeitsschwerpunkt der Schule liegt auf dem Teammodell, das 1994 eingeführt wurde. Zu Beginn konzentrierten sich die Teambemühungen auf den siebten Jahrgang, mittlerweile ist das Modell auch in den Jahrgängen acht und neun eingerichtet. Die Klassenlehrer eines Jahrgangs kooperieren eng miteinander und stimmen sich bezüglich ihrer Lehrinhalte und Erfahrungen mit den Klassen ab. Dazu finden wöchentliche Treffen statt, in denen die Lehrkräfte pädagogische, unterrichtliche und organisatorische Fragen und Sachverhalte diskutieren. Die Schüler profitieren von dem Teammodell, da die Betreuung der Klassen intensiviert wird, die Lehrer profitieren durch die enge Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch. Um die Herausbildung sozialer Verhaltensweisen zu fördern, sollen die Klassen möglichst nicht weniger als sechs Wochenstunden vom Klassenlehrer unterrichtet werden, der ihnen als ständiger Ansprechpartner zur Verfügung steht. Die Fachlehrer sollen eine Klasse in mindestens zwei aufeinander folgenden Schuljahren unterrichten, damit auch hier Kontinuität in der pädagogischen Arbeit gewährleistet ist. Im Allgemeinen herrscht im Kollegium Einigkeit darüber, dass der Unterricht in einer Lerngruppe von möglichst wenigen Lehrern erteilt werden soll. Die jeweils zu Schuljahresbeginn neu gebildeten Teams werden im ersten Halbjahr von der Oberstufenkoordinatorin betreut und stehen im Erfahrungsaustausch mit den Vorgängerteams. In den Teamsitzungen wurde ein Kriterienkatalog für ein neues Lernmodell ‚Besser Lernen‘ erarbeitet, der unter anderem folgende Punkte berücksichtigt:

- Einüben und Verbessern von Lerntechniken im Unterricht,
- Möglichkeiten zur Entspannung vom Schulstress für Schüler und
- Erarbeiten von angemessenen zwischenmenschlichen Umgangsformen.

Bei der Vermittlung von Inhalten werden neue didaktische Formen gesucht und erprobt, um Schülern das Lernen zu erleichtern. Die Kurse werden in kleinen Schülergruppen mit maximal zehn Teilnehmern erteilt. Ein Kurs hat acht Doppelstunden. Elternpartizipation ist hierbei erwünscht.

Auch auf die Ausbildung in neuen Technologien legt die W4 Wert. Im Schulflur befinden sich frei zugängliche Computer, die von der Mehrzahl der Schüler genutzt werden.

Es bestehen viele Kontakte zu Schulen im Ausland, und es wird großer Wert auf die Ausbildung in Fremdsprachen gelegt. Der bilinguale Unterricht in Englisch ist hierfür nur ein Beispiel.

Zwanzig Kollegen nahmen im November 1998 an einem von Ralf Schwarzer entwickelten Selbstregulationstraining teil. Vor allem die Techniken zur kognitiven Umstrukturierung, die in diesem Training vorgestellt und erprobt wurden, sowie das Erstellen von konkreten Arbeitsplänen, die das Ausführen der anvisierten Handlung erhöhen, stießen hierbei auf großes Interesse.

Nur ein kleiner Teil des Kollegiums unterstützt und trägt den Modellversuch aktiv. Anders als in der W3 ist hier die Passivität jedoch eher auf Desinteresse als auf Ablehnung zurückzuführen. Es bestehen Spannungen innerhalb des Kollegiums, und in den drei Jahren der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs wurden wiederholt Klagen über ‚Cliquenwirtschaft‘ und Mobbing laut. Dies ist sicherlich nicht die günstigste Umgebung für Kompetenzerfahrungen, es ist jedoch zu vermuten, dass durch den kontinuierlichen Ausbau des Teammodells sowie die wiederholten Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu Kommunikationsmethoden diese Probleme gehandhabt werden können.

1.5 Rheinland-Pfalz (W5)

Schulform: Realschule

Schülerzahl insgesamt: 611

Schülerzahl Klassen 7–10: 395

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 38 (17 Männer, 21 Frauen)

Der Schulort liegt in ländlicher Gegend des Rhein-Lahn-Taunus-Gebiets und hat 4000 Einwohner, der Einzugsbereich umfasst ca. 50 Orte im Umkreis von 20 km. Die Schule sieht es als ihre hauptsächliche Aufgabe an, Eigeninitiative und Eigenverantwortung bei ihren Schülern zu fördern und stärken. Dazu wurde u. a. Planarbeit eingeführt, d. h. dass den Schülern Vertiefungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die in der Freiarbeitsstunde bearbeitet und dem Lehrer zur Überprüfung vorgelegt werden.

Ein weiteres Projekt und zugleich Schwerpunkt der internen Evaluation im Rahmen des Modellversuchs ist die Aktion ‚Schüler lernen gemeinsam‘, bei der Zehntklässler Gruppen von maximal fünf Schülern der Jahrgangsstufen fünf und sechs in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch betreuen. Die Übungsstunden werden einmal pro Woche in der siebten Stunde auf freiwilliger Basis abgehalten. Um einen Anreiz für die Tutoren zu schaffen, zahlt jedes Gruppenmitglied einen Beitrag von 3 DM. Der Fachlehrer gibt den Tutoren das Material und die Kopiervorlagen an die Hand, die didaktische Vermittlung und Durchsetzungskompetenzen werden von den Zehntklässlern selbst erprobt. Die Resonanz des Projekts ist laut selbstkonstruiertem Fragebogen des Kurses durchweg positiv.

Beide Ansätze sind viel versprechend für die Förderung von Kompetenzerwartungen durch direkte und indirekte Erfahrungen.

Auch durch die Zugänglichkeit der Medien und Informationsmaterialien unterstützt die Schule das selbstständige Lernen. Das Bibliotheksprogramm BibliothekaWin wurde in das PC-Netz der Realschule integriert. Das Programm ist von allen Computern im PC-Labor abrufbar, sodass jedem Schüler das Recherchieren nach Schlagworten möglich ist. Bücher, Folien, Dias und andere Materialien werden in das Programm eingespeist und mit Schlagworten versehen. Fast 3000 Titel sind mittlerweile gespeichert.

Die Internet-AG hat eine umfangreiche Homepage der Schule erstellt, und Außenkontakte über Internet und E-Mail sind zu Partnerschulen und anderen interessierten Schulen in Gang gekommen. Auch Rechercheaufträge von Lehrern und Schülern werden von der AG durchgeführt.

Über die regulären Studientage hinaus, die an allen Schulen des Landes durchgeführt werden, sammelt die W5 Erfahrungen mit Studientagen, an denen Schüler und Lehrer gemeinsam arbeiten. Besonders entwickelt hat sich dadurch das Fach Textiles Gestalten und Deutsch.

Die Elternschaft wird stark in die Aktivitäten der Schule integriert. So wird zurzeit eine Elternfortbildung im Bereich der Streitschlichtung organisiert, da nach eigenen Angaben immer weniger Familien Strategien zum Umgang mit Konfliktsituationen besitzen bzw. mit zufrieden stellendem Ergebnis erprobt haben. Die Schule orientiert sich hierbei an den Methoden der Arbeitsgruppe zum sozialen Lernen der W2 in Hessen, die auch bei der Strukturierung des Eltern-Workshops behilflich ist.

Das Kollegium der W5 bezeichnet sich selbst als gespalten in zwei ‚Sympathielager‘, was für viele eine große Belastung darstellt. Die bisherigen Bemühungen zur Beilegung der Zwistigkeiten konnten noch keinen Durchbruch erzielen, obwohl sich die Lage im Zeitraum der drei Modellversuchs-Jahre gegen Ende zu entspannen schien. Auch hier ist nur ein kleiner Teil des Kollegiums der tragende Kern des Modellversuchs, während die Mehrheit ihm

hauptsächlich indifferent gegenübersteht. Der fehlende pädagogische Konsens könnte die Selbstwirksamkeitslandschaft für Schüler und Lehrer verdunkeln, es sieht jedoch so aus, als würden die oben beschriebenen Projekte diese Gefahr nicht aufkommen lassen.

1.6 Schleswig-Holstein (W6)

Schulform: Integrierte Gesamtschule

Schülerzahl insgesamt: 600

Schülerzahl Klassen 7–10: 372

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 63 (25 Männer, 38 Frauen)

Die W6 wurde 1991 als zweite Gesamtschule der Stadt gegründet. Seit Beginn kann die Schule stets weniger als die Hälfte der ihr vorliegenden Anmeldungen aufnehmen.

Der Arbeitsschwerpunkt der Gesamtschule ist die Verankerung demokratischer Strukturen. Unter dem Grundgedanken der Teamarbeit bilden die zur Schule gehörenden Personen eine horizontal angeordnete Reihe von Teams. Neben dem Kernstück der demokratischen Horizontalen, dem so genannten ‚Dream Team‘, gibt es Klassenteams und Jahrgangsteams. Das ‚Dream Team‘ setzt sich aus Schulleitung, Funktionsstelleninhabern, Jahrgangssprechern, Sozialpädagogen, Personalrat, Gleichstellungsbeauftragten und Verbindungslehrern zusammen. Die Stimmberechtigung ist unterschiedlich. Das ‚Dream Team‘ bemüht sich bei Schulleitungs- und Unterrichtsorganisation um Transparenz und Partizipation möglichst vieler Beteiligter. Die Schule geht davon aus, dass durch die Möglichkeit der Einflussnahme mit höherem Engagement, Verantwortungsbewusstsein und größerer Motivation und Berufszufriedenheit gearbeitet wird. Das ‚Dream Team‘ ist einer ständigen internen Evaluation unterworfen, in die das gesamte Kollegium einbezogen ist.

Die W6 hat sich folgende pädagogische Ziele gesetzt:

- Vermittlung einer fundierten fachwissenschaftlichen Bildung,
- Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen,
- Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung,
- Raum für Selbsterfahrungen und
- Stärkung sozialer Kompetenzen.

In vielen Projekten und Arbeitsgruppen arbeiten Schüler, Lehrer und Eltern gemeinsam an der Umsetzung dieser Ziele. Beispielsweise wird jedes Jahr von dem siebten Jahrgang ein Musical aufgeführt. Dieses Ereignis wird nahezu

komplett vom zehnten Jahrgang organisiert. Allen Beteiligten wird hier die Möglichkeit zu verantwortlicher Mitarbeit, Organisation, Eigeninitiative und Umsetzung der eigenen Kreativität sowie Erprobung sozialer Kompetenzen in Gruppenarbeit geboten. Es wurden spezielle Curricula zur Prävention von Schulversagen entwickelt. Lehrer wie Schüler erweitern durch Fortbildungsveranstaltungen ihre Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und erarbeiten neue Problemlösungsstrategien. Die pädagogischen Ziele der W6 sind ausgezeichnet geeignet, um Selbstwirksamkeitserwartungen bei Schülern und Lehrern zu erhöhen. Die Demokratisierungsmaßnahmen des Teammodells scheinen vom gesamten Kollegium begrüßt und getragen zu werden.

1.7 Sachsen (O1)

Schulform: Mittelschule (Real- und Hauptschule)

Schülerzahl insgesamt: 501

Schülerzahl Klassen 7–10: 316

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 33 (7 Männer, 26 Frauen)

Die O1 wurde 1988 als Polytechnische Oberschule in einem großstädtischen Neubaugebiet, in dem etwa 13.000 Jugendliche zu Hause sind, eröffnet. 1991 trennte sie sich von der Grundschule und umfasst seitdem die Klassen fünf bis zehn.

Das Unterrichtsangebot umfasst drei Schwerpunkte: Technik, Fremdsprachen und Sozial- bzw. Hauswirtschaft. Im Lehrplan sind Hausaufgabenförderstunden vorgesehen. In den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch werden vier bis sechs Wochenstunden für Freiarbeit bereitgestellt. Der Unterricht in Musik und Kunst wird in vierzehntägigem Rhythmus als Doppelblock durchgeführt.

Die O1 übernahm sowohl das 40-Minuten-Modell als auch die Einrichtung einer Schulstation von der W1 in Berlin.

Besondere Probleme der Mittelschule sind zunehmende Aggressivität unter den Schülern sowie die prekäre soziale und finanzielle Situation bei einem großen Teil der Familien. Die Schule bemüht sich, durch außerunterrichtliche Aktivitäten das deutliche Defizit von soziokulturellem Angebot im Einzugsgebiet auszugleichen. Neben Aktionen wie Lesenächten und Musikaufführungen durch Schulbands wurden über 20 Arbeitsgemeinschaften zu Bereichen wie Geschichte, Sport, Kochen, Motorrad, Völkerkunde u. a. eingerichtet. Eine Schulbibliothek befindet sich im Aufbau, in der nicht nur Fachliteratur, sondern auch Freizeitlektüre bereitgestellt wird. Seit acht Jahren besteht ein Jugendclub, der auch von Jugendlichen, die nicht die O1 besuchen,

genutzt wird. Die Leitung des Clubs liegt in Händen eines Mitarbeiters der freien Jugendhilfe. Veranstaltungen wie Sportturniere, Rockabende, Weihnachtsmärkte, Schul- und Faschingsfeste sind ebenfalls stadtteiloffen. Es besteht aktive Zusammenarbeit mit den örtlichen Sozialarbeitern der Jugendfreizeiteinrichtungen. Die Schüler haben die Möglichkeit, Frühstück und warmes Mittagessen in der Schule einzunehmen.

Mit ihrer niederländischen Partnerschule in Hilversum besteht ein jährlicher Schüleraustausch.

Auf Grund ihrer besonderen pädagogischen Situation am Stadtrand definiert die O1 den Schwerpunkt ihrer Arbeit im Modellversuch als Veränderungen der unterrichtlichen Arbeit in Vernetzung mit den außerunterrichtlichen Schwerpunkten sowie Verbesserung des Schulklimas und des Leistungsniveaus. Verschiedene Formen von Freiarbeit und Projektunterricht werden erprobt, in den Arbeitsgemeinschaften geht man auf die Interessen der Schülerschaft ein. In unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projekten haben die Schüler Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen einzubringen, die Projekte mitzuplanen, vorzubereiten und durchzuführen. Neunzig Prozent des Kollegiums nimmt regelmäßig an unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen teil. Es scheint jedoch innerhalb des Kollegiums kein klarer pädagogischer Konsens zu bestehen, was die Rahmenbedingungen für Kompetenzerfahrungen beeinträchtigen könnte. Dies muss im Rahmen des Modellversuchs jedoch kein Nachteil sein, da die Differenzen auch Chancen zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernumwelten bei verschiedenen Lehrern bieten können.

1.8 Sachsen-Anhalt (O2)

Schulform: Real- und Hauptschule mit differenzierter Förderstufe

Schülerzahl insgesamt: 398

Schülerzahl Klassen 7–10: 251

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 27 (7 Männer, 20 Frauen)

Die O2 liegt in einem Ort mit 2500 Einwohnern. Sie nennt sich auch „die erste Dalton-Schule Deutschlands“. Zu Beginn der 90er-Jahre fasste die Schulleiterin den Beschluss, die in den zwanziger Jahren in den USA von der Lehrerin Helen Parkhurst (1886–1973) gegründete Schulform für ihre Sekundarschule zu adaptieren. Als Vorbild dienten hierfür Dalton-Schulen in den Niederlanden und der Schweiz.

Die von der O2 adaptierten Grundprinzipien des Daltonplans lassen sich in drei Prinzipien zusammenfassen:

- 1) Das *Prinzip der Freiheit* in Anlehnung an Maria Montessori wird in dreifacher Hinsicht konkretisiert:
 - Die zeitliche Begrenzung der Arbeit des Schülers im Unterricht wird weitgehend aufgelockert. Die Schüler können sich ihre Zeit selbst einteilen und entsprechend den eigenen Bedürfnissen verwenden.
 - Der Zwang zum gleichmäßigen Fortschreiten mit dem Klassenkollektiv wird abgeschafft. Jeder Schüler bestimmt sein eigenes Tempo.
 - Der direkte, vom Lehrer erteilte Unterricht wird abgeschafft. Der Lehrer instruiert nicht mehr, sondern die Schüler bestimmen, wie sie sich das Wissen aneignen möchten.
- 2) Das *Prinzip der Selbstständigkeit und Verantwortung* beinhaltet, dass Schüler durch die veränderte Unterrichtsform lernen, für ihren eigenen Lernfortschritt, die Zeiteinteilung und Teamfähigkeit Verantwortung zu übernehmen und sich von der ‚Schüler-Konsumentenhaltung‘ zu entfernen. Sie bestimmen ihren Arbeitsrhythmus und die Methoden selbst.
- 3) Das *Prinzip der Zusammenarbeit* besagt, dass die Schüler neben der Verantwortung für den Lernzuwachs auch neue soziale Anforderungen bewältigen müssen. Sie organisieren selbstständig Lern- und Arbeitsgruppen und schaffen kreative Arbeitsmethoden. Sie holen sich Hilfe, sobald sie diese benötigen. Sie lernen, Konflikte in der Arbeitsgruppe selbstständig auszutragen und zu lösen. Der Lehrer greift nur bei massiven Störungen ein.

Die Daltonseinheiten finden für die fünften bis siebten sowie zehnten Klassen vier Mal wöchentlich in der dritten und vierten Schulstunde statt. Sie umfassen die Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch sowie für einige Jahrgänge Biologie, Sozialkunde, Geschichte, Geographie, Französisch, Musik, Kunst und Werken. Die Schüler erhalten montags Wochenblätter mit bestimmten Pensen ihrer Daltonfächer, die sie in den nächsten vier Tagen nach freier Zeiteinteilung und Arbeitsmethodik bearbeiten und abgeben sollen. Teamwork ist hierbei ausdrücklich erwünscht. Der Lehrer steht als Ansprechpartner und Berater zur Verfügung, erteilt jedoch keinen Unterricht. Auf den Gängen wurden Dalton-Nischen für kleine Gruppen von Schülern errichtet, die ihre Wochenpensen nicht im Klassenraum bearbeiten möchten. Anfängliche Schwierigkeiten der Aufsichtsmöglichkeiten sowie Unruhe der Schüler hat das Kollegium mittlerweile in den Griff bekommen. Da es den Schülern freisteht, andere Klassenräume aufzusuchen, wenden sie sich mit Fragen auch an Lehrer, die keine Fachkräfte für das Gebiet sind. Dies führte nach anfänglicher Verunsicherung zu erhöhter Kooperation unter den Kollegen. Nach ei-

ner Phase der Skepsis gegenüber der ungewohnten Methode scheint das Kollegium nun geschlossen hinter dem Daltonplan zu stehen. Auch große Teile der Elternschaft sind nach anfänglichen Ängsten und deutlicher Ablehnung von diesem Unterrichtsstil überzeugt. Es gibt aber weiterhin einen skeptischen Teil unter den Eltern.

Die Leistungen des Großteils der Schüler haben sich mit der neuen Unterrichtsform verbessert, allerdings scheinen leistungsschwache Schüler vom traditionellen Frontalunterricht stärker zu profitieren. Für diese Schülergruppe wurde ein restriktiverer Daltonplan mit stärkerer Kontrolle seitens des Lehrers entwickelt, der gut rezipiert wird. Den Schülern steht es frei, jederzeit zur eigentlichen Daltonmethode zu wechseln.

Sowohl Lehrer als auch Schüler werden durch kurze selbstkonstruierte Fragebogen in regelmäßigen Abständen dazu aufgefordert, ihre Einschätzung zur Daltonmethode abzugeben. Die Fragebogen spiegeln die zunehmende Akzeptanz über die Zeit wider. Zusätzlich zu den Fragebogen hat die O2 zwei weitere Evaluationsmethoden zum Daltonplan entwickelt: Zum einen finden regelmäßig Lehrertreffen statt, bei denen Schwierigkeiten, unerwartete Ereignisse und Erfolgs- sowie Misserfolgserlebnisse besprochen und protokolliert werden. Des Weiteren wurden pro Daltonklasse drei Schüler unterschiedlichen Leistungsniveaus besonders beobachtet und vom Klassenlehrer zum Jahresende schriftlich beurteilt. Auch hierbei verzeichnete man eine positive Tendenz sowohl beim Leistungszuwachs als auch beim Erwerb von Eigenverantwortung und sozialen Fähigkeiten.

Auch für das Kollegium stellte die veränderte Organisationsstruktur eine Herausforderung dar. Schulinterne Demokratie wurde ausgebaut, Verantwortung der Schulleitung wurde nach dem Prinzip der erweiterten Schulleitung an das Kollegium delegiert. Wichtige Grundlagen für die Zusammenarbeit sind Freiwilligkeit, Interessenbezogenheit und Arbeitsteilung. Verschiedene Teams und Arbeitsgruppen unter den Lehrern wurden gebildet, die sowohl auf inhaltlichem als auch auf organisatorischem Gebiet eigenverantwortlich arbeiten. Auf die Berufszufriedenheit wirkt sich die veränderte Struktur positiv aus.

Für Selbstwirksamkeitsförderung scheint die Daltonmethode der O2 durch die Eigenverantwortung, die Schüler und Lehrer verstärkt übernehmen, prinzipiell gut geeignet, allerdings birgt sie auch einige Gefahren. Einige Schüler berichteten von starker Verunsicherung, was sich auch in den Variablen ‚Ängstlichkeit‘ und ‚Stress‘ der Schülerdaten widerspiegelte. Es ist denkbar, dass dies lediglich auf eine ungewohnte Lehrmethode zurückzuführen ist, die bei zunehmender Habituation nicht mehr angstausslösend wirkt. Schwieriger wäre es, wenn die Methode schwächeren Schülern eher das Gefühl vermittelt, mit ihren Schwierigkeiten alleine gelassen zu werden als bei

herkömmlichen Lehrmethoden. Obwohl Hilfsangebote bestehen, mag es für einzelne Schüler große Überwindung kosten, diese in Anspruch zu nehmen. In diesem Fall würden Kompetenzerwartungen gedämpft werden.

Als besondere Schwierigkeiten nennt die Sekundarschule soziale Benachteiligung eines nicht unerheblichen Teils ihrer Schülerschaft, beginnende Drogenprobleme, Leistungsverweigerung sowie Desinteresse am schulischen Lernen und Verhaltensauffälligkeiten bei einigen Schülern.

1.9 Brandenburg (O3)

Schulform: Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe

Schülerzahl insgesamt: 443

Schülerzahl Klassen 7–10: 331

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 37 (10 Männer, 27 Frauen)

Die O3 liegt im Oderbruch im Grenzgebiet zu Polen. Der Ort hat 2300 Einwohner. Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich auf 28 Gemeinden. Die Schule wurde als Polytechnische Oberschule gegründet, seit 1991 ist sie Gesamtschule, seit 1994 führt sie eine gymnasiale Oberstufe. Der Schulort ist seit der Wende wie viele Orte dieser landwirtschaftlichen Region vom Wegfall bis zu 70% der Arbeitsplätze betroffen, was das Lehrstellenangebot in diesem Raum drastisch dezimiert hat. Die Schule muss sich somit neben ihren üblichen pädagogischen Aufgaben auf eine Schülerschaft einstellen, die in höchstem Maß von der Chancen- und Aussichtslosigkeit des lokalen Arbeitsmarktes mit allen psychischen Folgeerscheinungen betroffen ist. Kulturelle Angebote sind im Oderbruch nur vereinzelt anzutreffen. Auch auf diesem Gebiet sieht sich die Gesamtschule herausgefordert.

Ihre Ziele und Arbeitsschwerpunkte formuliert die O3 folgendermaßen:

- Die Schulform soll allen Schülern die Chance bieten, ihre individuellen Möglichkeiten auszugestalten.
- Die Schüler sollen systematisch gefördert und qualifiziert werden mit dem Ziel, die gymnasiale Oberstufe zu erreichen.
- Das Lernen in einer Erweiterungskursklasse soll dazu beitragen, vorhandenes Leistungsvermögen und vorhandenen Leistungswillen auszuprägen. Dazu muss vor allem problemorientiertes Lernen zu bewusstem Anwenden von Wissen führen, die Teamarbeit als Arbeitsprinzip bekräftigt und selbstständiges, kritisches Denken gefördert werden.
- Das gemeinsame Lernen in den Regelklassen soll zu mehr Stetigkeit im Schülerleben führen.

- Das gemeinsame Arbeiten in verschiedenen Schulprojekten erweitert die Erfahrungsräume der Schüler, die in Gruppen mit heterogenem Leistungs- und Anspruchsniveau arbeiten.
- Die Schule ist bemüht um Außenöffnung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.
- Fachübergreifender Unterricht soll das von allen Seiten kritisierte ‚Schubkastenwissen‘ aufbrechen.
- Eine stärkere Schülerbeteiligung am Unterrichtsprozess wird gefördert.

Zwanzig Kollegen nahmen im Herbst 1997 an dem von Ralf Schwarzer entwickelten Selbstregulationstraining teil. Auch hier standen Zielerreichungs- sowie Attributionsprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Zwei Schwerpunkte für Selbstwirksamkeitsförderung stellen die Ausbildung von Schülermoderatoren sowie stärkere Einbeziehung von Schülern in Planung und Durchführung von Projektunterricht dar. Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern bietet einen gutes Umfeld für Kompetenzerfahrungen.

1.10 Mecklenburg-Vorpommern (O4)

Schulform: Verbundene Haupt- und Realschule mit Grundschule

Schülerzahl insgesamt: 388

Schülerzahl Klassen 7–10: 152

Anzahl Lehrer inkl. Teilzeitkräfte: 29 (6 Männer, 23 Frauen)

Der Schulort liegt in Ostvorpommern und hat etwa 1400 Einwohner. Im Schuljahr 1991/92 wurde die ehemalige Polytechnische Oberschule in eine Realschule mit angegliederter Haupt- und Grundschule umgewandelt. Die knapp 400 Schüler kommen aus 20 verschiedenen Ortsteilen.

Im Gegensatz zu anderen ländlichen Regionen aus den neuen Bundesländern ermöglichte die überraschend geringe Arbeitslosenquote von 6% in den vergangenen Jahren allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz.

Im Schuljahr 1997/98 übernahm die Realschule das 40-Minuten-Modell der W1 in Berlin. Die verbleibende Zeit steht den Schülern für den Besuch von geleiteten Arbeitsgemeinschaften im schulischen oder Freizeitbereich, für erweiterten Wahlpflichtunterricht oder Hausaufgabenstunden zur Verfügung.

Impulse für die Inhalte der Kurse kommen zunehmend von Schülern. Der Wahlpflichtunterricht soll noch stärker schulart- und fachübergreifend sowie projektorientiert gestaltet werden.

Jeder Klasse steht eine sozialpädagogische Förderstunde zur Verfügung. Schüler wie Lehrer schätzen dies als Gewinn bringend ein. Zu diesen Stunden

werden von den Schülern kleine ‚Klassenchroniken‘ erstellt, die zur internen Gesamtevaluation der O4 dienlich ist.

Als selbstwirksamkeitserhöhende Maßnahmen hat die Schule folgende Projekte eingeführt:

- *Pausenversorgung*: Seit zwei Jahren bieten Schüler Getränke, Snacks und warmes Essen in einem von ihnen geführten Kiosk an. Der Betrieb des Kiosk wird von den Schülern zum größten Teil selbstständig durchgeführt und erfreut sich bei den Mitschülern großer Beliebtheit. Der Bereich Hauswirtschaft soll zukünftig so gestaltet werden, dass auch Eigenprodukte der Schüler verkauft werden können. Die Gewinne des Kiosk werden zum einen zu dessen weiterem Ausbau verwendet und zum anderen Modellversuchsstunden zugeführt.
- *Schülerrat*: Der Schülerrat und die Klassensprecher treffen sich seit zwei Jahren einmal wöchentlich, um anfallende Fragen und Probleme von Schülern sowie schulbezogene Themen zu beantworten und zu diskutieren. Es ist im Gespräch, ein Arbeitsprogramm zu erstellen, um das Geschehen an der Schule beeinflussen und verändern zu können.
- *Modellversuchsstunden von Schülern für Schüler*: Etwa 15 Modellversuchsstunden wurden von Schülern geleitet. Dazu gehören Geographie, Englisch, Zeichnen, die AG Knobelaufgaben und Floristik. Nachdem anfänglich das Material vom jeweiligen Fachlehrer zur Verfügung gestellt wurde, setzen sich nun die Schüler mit den Themen selbstständig auseinander und bringen eigene Ideen und Material ein. Vor allem die Hauptschüler sind auffällig in diesem Projekt engagiert. Die Anerkennung durch die Mitschüler ist geeignet, das Selbstbewusstsein und die Kompetenzerwartung dieser Gruppe zu erhöhen.
- *Schülerzeitung*: Seit zwei Jahren haben die Schüler Gelegenheit, im Rahmen einer selbsterstellten Schülerzeitung unter Leitung eines Lehrers eigene Probleme und Interessen zur Sprache zu bringen.
- *Bibliothek*: Der Bibliotheksbetrieb wird von den Schülern beinahe gänzlich selbstständig durchgeführt. Sie verwalten die Systematisierung, Katalogisierung und Ausleihe der Literatur. Die Bibliothek steht nicht nur Schülern, sondern auch Lesern der Gemeinde offen. Es sind Lesungen für den Kindergarten geplant.

2. Ausgewählte Systemvariablen

Neben den allgemeinen Rahmendaten der Schulen, die wir bis hierher beschrieben haben, enthielten die teilstandardisierten Fragebogen, welche die Schulen in jedem Jahr des Modellversuchs ausgefüllt haben, Fragen zu Ver-

hältnissen oder Ereignissen in der Schule, die zum Konzept der Selbstwirksamkeit in Beziehung stehen können. Beispiele für potenziell sensible Variablen, welche die Entwicklung einer Schule in Richtung auf eine größere Selbstwirksamkeit spiegeln, schienen uns auf der Ebene der *Lehrer* etwa eine Abnahme der Lehrerfehlstunden im Laufe des Modellversuchs zu sein, ferner zunehmende Experimentierfreude mit anderen Formen des Unterrichts und Differenzierens, Öffnung des Unterrichts, das Zulassen einer größeren Autonomie der Schüler und eine Delegation von Verantwortung seitens der Lehrer, schließlich das verstärkte Engagement bei Klassenfahrten, Wandertagen und Klassenfesten. Bei den *Schülern* ließ sich bei einer Verbesserung des Lern- und Sozialklimas erwarten, dass beispielsweise Veränderungen bei den Fehlstunden und Verspätungen auftreten oder sich etwas im Schulleistungsbereich verändert. Auf der Ebene der *Schule* schließlich sollte die Fluktuation im Kollegium eher schwächer werden; auch ein Ansteigen des professionellen Interesses, erkennbar am zunehmenden Besuch inhaltlich relevanter Fortbildungsveranstaltungen – diese spiegeln an den meisten Schulen bislang meist eine konzeptuell ungesteuerte, bunte Mischung von Interessen – könnte als Zeichen sich verändernder Verhältnisse gewertet werden. Zu denken war darüber hinaus an Dinge wie Anzahl ausgefallener Stunden, Anzahl Vertretungsstunden sowie die Verfahren, wie Vertretungen aus dem Kollegium rekrutiert werden. Von Interesse im Zusammenhang des Modellversuchs war auch festzuhalten, wieweit sich die Schule insgesamt nach außen öffnet und etwa Elemente der community education aufnimmt. Ein weiterer Anhaltspunkt für die Entwicklung unserer Schulen war in den Veränderungen bei der Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs zu sehen. Zwar boten die meisten Schulen auch zu Beginn des Modellversuchs schon eine große Zahl interessanter Arbeitsgemeinschaften und Ähnliches an, doch stand zu erwarten, dass sich gerade in diesem Sektor Initiativen von Lehrern, aber auch von Schülern, niederschlagen, sei es in Form neuer und konzeptuell sinnvoller Veranstaltungen, sei es in Form extensiverer Nutzung von Angeboten, die an der jeweiligen Schule Tradition haben. Ein Schulklima, welches Initiative fördert, sollte auch dazu führen, dass die in der Schule vorhandenen Möglichkeiten zu selbst gesteuertem Lernen stärker genutzt werden (Bibliotheken, Labors, Materialsammlungen). Schließlich erwarteten wir auch ein sich erhöhendes Interesse der Eltern an ihrer Schule.

Wir können hier nur über ausgewählte Systemvariablen berichten. Zwar betrug der Rücklauf unserer Fragebogen 100%, viele davon wiesen jedoch, an unterschiedlichen Stellen, Lücken auf, die auch im Nachhinein nur zum Teil behoben werden konnten. Daher können die Schulen nicht im Vergleich gesehen werden. Immerhin geben die im Folgenden mitgeteilten Befunde zusätzliche Informationen über jede erwähnte Schule. Wer an einem multidi-

mensionalen Bild einer Schule im Modellversuch interessiert ist, kann sich die Daten über die jeweilige Schule aus den verschiedenen Datensätzen (Lehrer, Schüler, Schule) zusammenstellen. Variablen wie die hier verwendeten dürften im Übrigen in künftigen Schuluntersuchungen, bei denen die Schulen weniger belastet sind und vollständige Daten erhoben werden können, recht aussagekräftig sein; auch insofern erschien es uns sinnvoll zu sein, unsere Erfahrungen zu dokumentieren.

2.1 *Fluktuation im Kollegium*

In einer selbstwirksamen Schule kann man erwarten, so unsere Ausgangshypothese, dass es vergleichsweise wenig Fluktuation gibt, da die Lehrer sich mit ihrer Anstalt identifizieren. Die Überprüfung unserer Daten ergab große Unterschiede zwischen den Schulen, wobei aber andere Faktoren eine wichtigere Rolle gespielt haben dürften als die von uns vermuteten. So stellte sich heraus, dass die Ostschulen den bei weitem größten *Zugang* von neuen Lehrern aufweisen: Gemessen an der Lehrerschaft pro Kollegium 1998 haben sie – seit 1992 liegen uns Daten vor – im Durchschnitt 66% neue Lehrer gegenüber 18% neuer Lehrer in den Westschulen (wobei die im Aufbau befindliche Schule W6 ausgeklammert wurde). In diesen Werten spiegelt sich die Umbruchsituation der Schulen in den neuen Bundesländern. In der Zeit des Modellversuchs hat sich die Situation auch in den östlichen Schulen etwas entspannt. Immerhin stehen drei von ihnen in der Rangfolge der Zugänge noch an vorderster Stelle. Ähnliches gilt auch für die *Abgänge* von Lehrern aus den Kollegien zwischen 1992 und 1998. Hier sind es wiederum die Ostschulen, die einen hohen Anteil aufweisen: nach einem groben Überschlag haben dort durchschnittlich 30% der Lehrer die Schule verlassen im Vergleich zu 12% im Westen, an manchen Schulen ist sogar etwa die Hälfte des Kollegiums verschwunden. In dem Zeitraum des Modellversuchs ist die Zahl der Abgänge wiederum geringer. Der Schwerpunkt des Austauschs von Lehrern im Kollegium liegt in den ersten Jahren nach der Wende. Betrachtet man die *Fluktuation* im Kollegium insgesamt, so stehen, wenn man W6 als Sonderfall ausklammert, die Ostschulen auf den ersten Plätzen: O1, O2, O4 haben die höchsten Quoten an Zu- und Abgängen in der Zeit des Modellversuchs. Besonders stabil sind W2, W3 und W4. Wir interpretieren eine große Fluktuation im Sinne einer besonderen Belastung für die Schulen. Dies gilt es bei der Bewertung der Entwicklung der Schulen im Auge zu behalten.

2.2 Lehrerfehlstunden

Ein interessanter Indikator für ein Kollegium, das sich mit seiner Arbeit und seiner Schule identifiziert, sind die *Fehlstunden* der Lehrer; sie sollten im Lauf des Modellversuchs abgenommen haben, sofern die aktive Mitarbeit im Modellversuch zu Verhaltensänderungen geführt hat. Die uns verfügbaren Daten geben allerdings nur wenige interpretierbare Auskünfte, da nicht alle Schulen brauchbare Angaben machen konnten.

Besonders positiv ist das Bild der Schule O1: Hier gibt es eine deutliche Abnahme der Fehlstunden von 75 Stunden 1996 auf 54 Stunden 1997 und 45 Stunden 1998 bei gleich bleibender Kollegiumsgröße; das ist ein Rückgang um 40%. Vertreten werden ca. 80% der ausfallenden Stunden. Im Modellversuch ist nach diesem Kriterium eine deutlich positive Entwicklung erkennbar. Ebenfalls positive Veränderungen zeigten sich auch an der Schule W6, die sich allerdings, wie gesagt, im Aufbau befand, sodass weniger die Teilnahme am Modellversuch als vielmehr die generell neue Situation für die Veränderung verantwortlich sein kann. Aus der Form, in der Vertretungen abgewickelt werden, lassen sich bei unseren Schulen keine modellversuchsrelevanten Schlüsse ziehen, gibt es doch länderweise unterschiedliche Bestimmungen, nach denen sich dies regelt. Immerhin ist auffällig, dass an manchen Schulen ein Großteil der ausfallenden Stunden vertreten werden, oft freiwillig und unbezahlt, an anderen dagegen finden sich die Lehrer nicht dazu bereit und der Unterricht fällt aus. Wir gehen davon aus, dass das Ausmaß der Reduzierung von Unterrichtsausfall durch Vertretungen ein interessanter Indikator für die Identifikation des Lehrerkollegiums mit der Schule sein kann, vorausgesetzt man untersucht Schulen in demselben Bundesland.

2.3 Lehrerfortbildung

Wir wissen aus anderen Untersuchungen, dass die Quantität der Lehrerfortbildung zwischen Schulen stark schwankt; was die Inhalte betrifft, so scheint ein buntes Gemisch oft beliebig erscheinender Themen vorzuherrschen. Wir erwarteten nun, dass im Zuge des Modellversuchs Fortbildungsbemühungen der Lehrer zunehmen und sich inhaltlich fokussieren würden. Die meisten Schulen haben Angaben hierzu gemacht.

Die Übersicht über die Anzahl der Lehrer, die während des Modellversuchs an Fortbildungen teilgenommen haben, zeigt einige Veränderungen in der erwarteten Richtung. In W1, O2 und O4 sind es alle Lehrer, die sich von Beginn an fortgebildet haben, es handelt sich also um Schulen, die bereits zu Beginn des Modellversuchs das maximal Mögliche erreicht hatten. O1, W3

und O3 weisen eine mäßige Zunahme auf, W4 ist konstant, W5 hat abgenommen. Wieweit es sich bei den Lehrern, die von Jahr zu Jahr zusätzlich an Fortbildungen teilnahmen, um solche Personen handelt, die sich im Sinne des Modellversuchs fortbildeten und nur die hierauf beziehbaren Angebote wahrnahmen, muss offen bleiben.

Was die Themen der Fortbildung betrifft, so ist erkennbar, dass es eine zunehmende Konzentration auf Inhalte gegeben hat, die mit der Theorie der Selbstwirksamkeit in Beziehung stehen. Von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung wurden im Zeitraum des Modellversuchs unterschiedliche Fortbildungs- bzw. Trainingsangebote gemacht: Zum einen wurde ein von Schwarzer entwickeltes Selbstregulationstraining angeboten, das sich mit Selbstwirksamkeitserwartungen und damit in Zusammenhang stehenden Konstrukten befasst. Das zweitägige Training umfasste vier Module zu je vier Stunden und war für maximal 20 Teilnehmer konzipiert. In einer Tagung im Frühjahr 1997 in Berlin wurde allen Schulleitern und einem modellversuchsinteressierten Lehrer je Schule das Training vorgestellt. Nur die Schulen O3 und W4 nahmen jedoch das Training in Anspruch. Es ist nicht klar, weswegen die übrigen acht Schulen das Angebot nicht wahrnahmen. Zum Teil lässt sich das sicherlich auf organisatorische Schwierigkeiten zurückführen, es ist aber nicht auszuschließen, dass die modellversuchstragende Gruppe der Lehrer nicht ausreichte, um ihre Kollegen zu motivieren, ein zweitägiges Training auf Kosten der Freizeit durchzuführen. Darüber hinaus wurde auf Wunsch der Lehrer ein eintägiges Fortbildungsseminar zu innerschulischen Evaluationsverfahren durchgeführt. Ferner fand eine Tagung zur moralischen Entwicklung mit Experten aus der Schweiz (Fritz Oser, Wolfgang Althof) statt. Eine spezifische Fortbildung zur Kommunikationsverbesserung wurde auf Wunsch der O3 dort selbst durchgeführt. Neben diesen Veranstaltungen fanden zu vier verschiedenen Zeitpunkten, durchgeführt von der wissenschaftlichen Begleitung, Rückmeldungstagungen statt, bei denen die Lehrer Gelegenheit hatten, spezifische Beratung für ihre Schulen einzuholen. Diesen Tagungen vorausgegangen war jeweils eine schulspezifische ausführliche schriftliche Rückmeldung, basierend auf den Ergebnissen der Schüler- und Lehrerfragebogen, die den Schulen einen Überblick über ihre eigene Entwicklung während des Modellversuchs sowie über ihre Position im Vergleich zu den übrigen neun (anonymisierten) Schulen gab. Des Weiteren machten die Schulen W2, W3, W5, O1, O2 und O3 mitunter mehrfach von dem Angebot Gebrauch, wissenschaftliche Mitarbeiter an die Schulen einzuladen, die den Einsatz von Fragebogen erläuterten, Referate zur Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung hielten und bei der internen Evaluation zur Förderung der Kompetenzerwartung behilflich waren. Hierbei handelte es sich um ein- bis sechsstündige Fortbildungen.

2.4 Differenzierungsformen

Gefragt wurde nach der Verwendung von Formen der äußeren und inneren Differenzierung des Unterrichts. Im Hintergrund der Frage stand die Überlegung, dass Lehrer, die die Selbstwirksamkeitspotenziale ihrer Schüler steigern wollen, ihnen möglichst viel Raum geben sollten zur Entfaltung von Initiative und zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lernens. Dazu dienen in erster Linie Formen der inneren Differenzierung, während äußere Differenzierung eher dem Lehrer Erleichterungen bei der Durchführung des von ihm gesteuerten Unterrichts bietet. Dies trifft insbesondere für die Sekundarschulen des herkömmlichen Schulwesens, Gymnasium, Realschule und Hauptschule, zu, die bereits auf der Basis äußerer Differenzierung nach Schulleistung etabliert sind. In Gesamtschulen kann dagegen äußere Differenzierung durchaus ein Mittel sein, um die große Heterogenität der Schüler zumindest in einigen Fächern in einem ersten Schritt zu reduzieren, sodass dann Formen innerer Differenzierung mit Gewinn verwendet werden können.

Äußere Differenzierung findet sich in mehreren Schulen, wobei schulleistungsbezogene Formen während des Modellversuchs nur in zwei Schulen, den Gesamtschulen O3 und W6, auftauchen. Eine Hauptschule gibt an, für 1996 und 1997 entsprechende Formen praktiziert zu haben, eine Gesamtschule (O1) kommt 1998 hinzu.

Innere Differenzierung gibt es von Beginn des Modellversuchs an in vielerlei Formen, und zwar an allen Schulen außer dem Gymnasium W4 und der Realschule O4. In der Tat gibt es an diesen Schulformen in Deutschland keine Tradition innerer Differenzierung, sodass diese Beobachtungen die verbreitete Situation widerspiegeln. Allerdings hätte man erwarten können, dass auch diese Schulen im Zuge des Modellversuchs aus der Tradition ihrer Schulformen auszubrechen versuchen und gerade hier, an einer für die Schüler wichtigen Stelle, Neues erproben. In dem Gymnasium gibt es zu keinem Zeitpunkt innere Differenzierung, in der Realschule hat man in den beiden ersten Jahren noch mit einer leistungsorientierten Gruppierung, danach mit Teamteaching und Projektarbeit experimentiert, zum Schluss aber keinen derartigen Versuch mehr gemacht. Leistungsbezogene klasseninterne Gruppierungen gibt es ab 1998 nicht mehr, zuvor aber an mehreren Schulen. Fast alle Schulen haben also während des Modellversuchs verschiedene Formen innerer Differenzierung durchprobiert, offenbar auf der Suche nach optimalen Formen; die Schule W1 ist bei einer wohl von Anfang an bewährten Form geblieben.

Die Anzahl der Lehrer, die Formen innerer Differenzierung praktizieren, ist an den meisten Schulen beträchtlich. Auffällig ist vor allem, dass es an der Schule W1 sämtliche Lehrer sind, die ihren Unterricht differenzieren, und

zwar von Beginn des Modellversuchs an. Was diesen Indikator anbetrifft, konnte hier also keine weitere Entwicklung im Sinne des Modellversuchs stattfinden. Eine quantitative Zunahme der inneren Differenzierung im Lauf des Modellversuchs lässt sich beobachten in Schule O1 (nahezu Verdoppelung), so auch in geringerem Maße in O2. Gleich bleibend (jeweils bezogen auf die Größe des Kollegiums) sind die Verhältnisse in W2, abnehmende Zahlen finden sich in O3, W5, O4, W6. In W4 gibt es, wie gesagt, durchweg keine innere Differenzierung. Es lässt sich somit feststellen, dass nur in O1 und teilweise auch in O2 Entwicklungen im Sinne des Modellversuchs stattgefunden haben, während die übrigen Schulen eher negative Entwicklungen zeigen. Auch W4 hat sich durch die dem Modellversuch zu Grunde liegenden Theorien und Ideen nicht bewegen lassen, auch nur einen Versuch mit innerer Differenzierung des Unterrichts zu unternehmen. W1 andererseits weist von vornherein das erreichbare Maximum auf.

2.5 Empfehlungen der Grundschulen für weiterführende Schulen

Wenn Schulen selbstwirksam und initiativ gestaltet werden, sollten sie auch Schülern, die eine relativ schlechte Grundschulempfehlung haben, noch Entwicklungschancen zuerkennen, darüber hinaus aber auch generell attraktiv für Eltern sein, so unsere Annahme. Einige Trends in der Rekrutierung lassen sich erkennen, sie seien an zwei Beispielen illustriert: In W1 (Hauptschule) fällt auf, dass im Lauf des Modellversuchs fast nur noch Schüler mit Hauptschulempfehlung aufgenommen werden. Gab es 1996 noch 5% Schüler mit Realschulempfehlung und 21% mit Gesamtschulempfehlung, so sind es 1998 94% Hauptschulempfohlene und nur noch 6% Gesamtschulempfohlene. Es lässt sich an dieser Schule demnach ein Rückgang der schulleistungsbezogenen Qualität der Aufgenommenen erkennen. Dies dürfte auf eine bewusste Strategie der Schule zurückzuführen sein, da die Schule etwa zehn Mal so viele Anmeldungen hatte als Plätze zur Verfügung standen. O1 (Mittelschule) dagegen weist eine Zunahme von Kindern mit Gymnasialempfehlung auf, rekrutiert im Übrigen aber schwerpunktmäßig Realschüler, 1998 kommen einige Hauptschulempfohlene hinzu. Die Schule scheint also auch für leistungsstärkere Schüler attraktiv zu sein, schwächere Schüler fühlen sich nicht angezogen. Die Schule hat demnach einen guten Ruf, richtet ihr Augenmerk aber nicht eigens auf die besonders förderungsbedürftigen Schüler. Alle Anmeldungen konnten an der Schule berücksichtigt werden. Ähnliche Verhältnisse gelten für O2.

Die unterschiedlichen Orientierungen der genannten Schulen lassen sich im Kontext der Theorie der Selbstwirksamkeit nicht eindeutig interpretieren,

für eine Bewertung der jeweiligen Schule bedarf es der Hinzuziehung weiterer Befunde aus diesem und anderen Datensätzen. Wir verweisen hier aber auf eine Möglichkeit, Schulen über ihr Verwaltungshandeln auch pädagogisch einzuschätzen.

2.6 *Sitzen bleiben*

Selbstwirksamkeit der Lehrer sollte zu besserer Förderung der Schüler führen, auch und gerade der leistungsschwachen Schüler. Wenn Lehrer ihre Leistungsstandards nicht erhöhen – wozu es keinen von außen gesetzten Grund gibt –, sollte in den Schulen im Lauf des Modellversuchs die Sitzenbleiberquote abnehmen.

Zunächst wurden die Sitzenbleiberquoten pro Klassenstufe errechnet (Anteil Sitzenbleiber an der Schülerzahl der Klassenstufe). Addiert man die gefundenen Werte auf, so zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen. Am häufigsten finden sich Klassenwiederholer in W2 (etwa ein Drittel der Schüler pro Jahr bleibt sitzen), am seltensten in W6, wo sitzen bleiben so gut wie unbekannt ist. Erhebliche Anteile gibt es auch in den Schulen W1, W4, O1 und O4. Es handelt sich hier allerdings um verschiedene Schultypen, eine Zuordnung der Quote von Sitzenbleibern zu Charakteristika von Schultypen kann nicht getroffen werden.

Was die Klassenstufen anbelangt, so ist über alle Schulen hinweg zu erkennen, dass die meisten Klassenwiederholungen in der 8. Klasse vorkommen, gefolgt von der 9. und der 7. Klasse. In der 10. Klasse sind Wiederholungen am seltensten. Fast alle Schulen weisen dieses Muster auf.

Von besonderem Interesse sind hier wiederum die Veränderungen im Verlauf des Modellversuchs. In W1 nehmen die Sitzenbleiberzahlen drastisch ab. Dies ist kaum anders als aus einer geänderten internen Schulpolitik zu erklären, zumal die Rekrutierung der Schüler (s.o.) das Gegenteil erwarten ließe. Auch in O3 und in O2 haben die Quoten abgenommen, hier sind die Daten allerdings lückenhaft. Gleich bleibende Werte finden sich in W4, W5 und W6, zunehmende Sitzenbleiberzahlen dagegen in O1 und O4. In einer Bewertung nach den Zielen des Modellversuchs sind am ehesten die Schulen W1, O3 und O2 positiv einzuschätzen, eher negativ hingegen die Schulen O1 und O4.

2.7 *Übergänge nach der 10. Klasse*

Erfolgreiche Förderung der Schüler drückt sich u.a. auch in deren Leistungsfortschritten aus. Große Bedeutung kommt dabei der weiteren Schulkarriere nach Abschluss der Sekundarstufe I zu. Zwar sind diese Übergänge je nach

Schultyp verschieden; eine schulimmanente Betrachtung der Entwicklung gibt aber einige Aufschlüsse, obwohl die von den Schulen mitgeteilten Daten lückenhaft sind.

Folgende Befunde lassen sich festhalten: Die Schule W1 weist einen deutlichen Qualifizierungsschub auf, indem in den Jahren des Modellversuchs der Anteil an Abgängern in Beruf bzw. Lehre kontinuierlich sinkt (von 59% auf 18%) und die größte Gruppe der Abgänger auf Fachschulen überwechselt. Auch gibt es jedes Jahr einige Übergänger auf ein Gymnasium, ein insgesamt sehr seltenes Ereignis bei Hauptschülern. In der Zeit vor dem Modellversuch ging die weitaus größte Zahl der Absolventen in Beruf oder Lehre. Die Schule W5 zeigt als Realschule erwartungsgemäß vor allem Übergänge in Beruf oder Lehre. Allerdings nehmen die Quoten in den drei Jahren des Modellversuchs ab, dafür gibt es mehr Übergänge an Fachschule und Gymnasium. Auch dies kann als Erfolg gewertet werden. In der Schule O4 schließlich gehen während der Jahre des Modellversuchs die Schüler ganz überwiegend in die Berufswelt über, es ändert sich während des Modellversuchs wenig.

2.8 Fehlstunden und Verspätungen der Schüler

An diese Informationen lässt sich die Erwartung knüpfen, relativ gute Hinweise auf das Schul- und Unterrichtsengagement der Schüler zu erhalten. Die Berechnung erfolgte mit Hilfe der Angaben der Schulen über die Fehlstunden und Verspätungen der Schüler in den Klassen sieben bis zehn im jeweils verflossenen Schuljahr, bezogen auf die jeweilige Anzahl der Schüler der Mittelstufe. Vollständige Daten lieferten nur drei Schulen (W4, O1 und O4), andere lückenhafte, andere gar keine. Die Schule O1 zeigt eine ausgesprochen positive Entwicklung, indem sich die Fehlstunden pro Schüler in den drei Jahren stark verringert (auf ein Viertel) und die Verspätungen etwa halbiert haben. Bei W4 findet sich wieder das gewohnte Bild: geringe Fallzahlen auf gleich bleibendem Niveau. Wir haben es hier mit einer stabilen Schule zu tun, die sich auch von den Chancen und Herausforderungen des Selbstwirksamkeits-Konzeptes nicht hat aus der Ruhe bringen lassen. O4 schließlich zeigt zunehmende Fehlstunden pro Schüler und zugleich abnehmende Verspätungen, ein nicht recht interpretierbarer Befund. Allerdings sind die Veränderungen quantitativ unbedeutend.

Was die Klassenstufen betrifft, in denen sich Fehlstunden und Verspätungen häufen, so sind an erster Stelle die Klassen acht und neun, aber auch sieben betroffen. In der 10. Klasse gibt es nur selten hohe Werte.

3. Abschließende Bemerkungen

Die berichteten Befunde können, sofern sie eine zunehmend erfolgreiche Arbeit der Schule signalisieren, natürlich nicht mit Gewissheit auf den Modellversuch als Ursache zurückgeführt werden, da es auch andere Gründe für die Veränderungen geben kann.

Interessant ist beim Vergleich der Schulen, dass sich an einzelnen von ihnen nur wenig während des Modellversuchs verändert hat. Dies kann seinen Grund darin haben, dass es sich bereits zu Beginn um eine herausgehobene Schule gehandelt hat, sodass durch aktive Teilnahme am Modellversuch kaum Veränderungen zu bewirken waren. W1 ist ein Beispiel für diesen Decken-Effekt: die Schule war von Beginn an eine stark engagierte und in der Öffentlichkeit bekannte Anstalt, an der z.B. sämtliche Lehrer des Kollegiums in ihrem Unterricht Formen innerer Differenzierung verwendeten und sich an der Lehrerfortbildung engagierten. Positive Veränderungen sind hier besonders bemerkenswert. Ein anderer Fall ist die Schule W4, in der sich während des Modellversuchs nach Auskunft unserer Fragebögen fast nichts verändert hat. Trotzdem handelt es sich um eine eindrucksvoll gelassen und effektiv arbeitende Schule, für die möglicherweise die im Konzept der Selbstwirksamkeit impliziten Verhaltensweisen selbstverständlich waren. Für die Auswahl von Schulen für Modellprojekte ergibt sich hieraus, dass man sich auf durchschnittliche Schulen konzentrieren sollte, in denen das interessierende Treatment einen erkennbaren Effekt haben kann.

Anschriften der Autorin und des Autors:

Dr. Judith Bäßler, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Golm, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de
Prof. Dr. Diether Hopf, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Golm, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de

Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem

Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern

1. Der Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“

Im Oktober 1995 begann ein dreijähriger Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung⁶ mit dem Ziel der Anwendung und Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura (1992, 1997) in Schulen. Daran nahmen zehn Schulen unterschiedlicher Prägung und Gestalt aus zehn Bundesländern mit ihren Sekundarstufen teil, vier aus den neuen und sechs aus den alten Bundesländern (siehe Bäßler/Hopf in diesem Band). Der Modellversuch wurde durch eine externe wissenschaftliche Evaluation begleitet, der ein querschnittlich und längsschnittlich organisierter Kohortensequenzplan zu Grunde lag. Dabei wurden die Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen sieben bis zehn wie auch die Lehrer und Lehrerinnen der beteiligten zehn Schulen über drei Jahre hinweg jährlich mittels psychometrischer Fragebogen untersucht (siehe Abbildung 1, S. 149).

Auf Grund der Heterogenität der beteiligten Schulen ergab sich eine Reihe struktureller Unterschiede, wie etwa im Hinblick auf die Schulart, die Unterrichtsorganisation, die angewandten Differenzierungsformen oder die Beurteilungsverfahren. Allen Schulen gemeinsam war jedoch das Anliegen, im Rahmen des Modellversuchs auf verschiedenen Ebenen zur Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen beizutragen. Allerdings wurde keine standardisierte, einheitliche Vorgehensweise oder Intervention vorgegeben, sondern die Schulen wurden angehalten, im Rahmen des Modellversuchs ihre eigenen Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Aufgabe und Ziel aller Schulen war also, auf der Grundlage selbstgewählter schulischer Profile eigene Arbeitsschwerpunkte zu setzen sowie neue Programmvorhaben zu entwickeln und somit innovative Formen selbstbestimmten Lernens, pädagogischen Handelns und institutioneller Selbstorganisation zu erproben. Entsprechend wurden die teilnehmenden Schulen als lernende Organisationen angesehen, deren gemeinsame Zielsetzung darin bestand, von verschiedenen Arbeitsfel-

6 Der Modellversuch wurde zusätzlich gefördert von der Johann-Jacobs-Stiftung und der Freudenberg-Stiftung.

dern ausgehend das Innovations- und Leistungspotenzial im pädagogischen Handlungsfeld zu erhöhen. Zentrales Element und gemeinsame Klammer aller Bemühungen war die Schaffung und Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Langfristig sollte sich dies positiv auf die Initiativekraft, Motivation, Arbeitshaltung und Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schule als Gemeinschaft und pädagogischer Handlungseinheit auswirken (Bandura 1997; Edelstein 1995; Jerusalem 1991).

Der jeweilige Innovationsbedarf sowie entsprechende Innovationsziele ergaben sich aus der besonderen Situation jeder einzelnen Schule (siehe dazu im Überblick: Bäßler/Hopf in diesem Band). Existenzprobleme der Schule selbst, Identitätsbildung in Konkurrenz zu anderen Schulen, eine schwierige Schülerklientel, die jeweilige Schulform oder Konflikte im Lehrerkollegium sind Beispiele für Ausgangslagen, die spezifische Ziele und Interventionsmaßnahmen erfordern. Allerdings war die innerschulische Akzeptanz für konkrete Innovationsziele und Maßnahmen unterschiedlich. Auch im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen als gemeinsames Motiv und allgemeine Zielvorstellung, die dem Modellversuch als Ganzem einen theoretischen Rahmen und eine Vorstellung über vermittelnde Prozesse solcher Entwicklungen verleihen sollte, war die Akzeptanz innerhalb der beteiligten Schulen zu Beginn des Modellversuchs in unterschiedlichem Maße ausgeprägt. Durch ein erweitertes Beratungsangebot und entsprechende Fortbildungsveranstaltungen in der Anlaufphase konnte die Leitvorstellung des Modellversuchs jedoch zunehmend stärker an den Schulen etabliert sowie die Bereitschaft zur internen und externen Evaluation des Modellversuchs verbessert werden.

Trotz der konsensualen allgemeinen Leit- und Zielvorstellung spiegeln die konkreten Entwicklungsschwerpunkte und Innovationsaktivitäten der einzelnen Schulen erwartungsgemäß eine bunte Vielfalt unterschiedlicher Einzelmaßnahmen wider. Die Vielfalt der Maßnahmen repräsentiert verschiedene Versuche, die allgemeine Zielvorstellung zu präzisieren, daraus konkrete Innovationsschritte und Maßnahmen abzuleiten und auf operativer Ebene umzusetzen. Als ein Beispiel solcher Bemühungen wird im Ergebnisteil der Entwicklungsschwerpunkt einer Schule (O2) etwas detaillierter dargestellt und in Beziehung zu den beobachteten zeitlichen Veränderungen in den Zielindikatoren gesetzt. Auf die Entwicklungsschwerpunkte und Arbeitsprogramme der übrigen Schulen kann aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Eine Übersicht dazu sowie Kurzportraits zu den einzelnen Schulen finden sich in Brockmeyer/Edelstein (1997; siehe auch Bäßler/Hopf in diesem Band). Angesichts der Vielfalt der Entwicklungsschwerpunkte war aus Sicht der externen Evaluation wichtig, schulübergreifende Zielvorstellungen,

Hypothesen zur Wirksamkeit und entsprechende Prüfkriterien festzulegen. So erforderte die Förderung und Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen als ein zentrales Ziel des Modellversuchs zum einen die Messung und Analyse zeitlicher Veränderungen. Zum anderen war ebenso bedeutsam, den Bezug zu den jeweiligen Rahmenbedingungen der Schulen herzustellen, um neben allgemeinen Selbstwirksamkeitsveränderungen auch solche differenziellen Effekte und Veränderungsprozesse schulischer und unterrichtlicher Bedingungen aufzeigen zu können, die möglicherweise ursächlich mit innovativen pädagogischen Maßnahmen zusammenhängen.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, welche Schwierigkeiten sich der *externen wissenschaftlichen Evaluation* bei der Bewertung des Modellversuchs auf Grund der heterogenen Ausgangslagen und der sehr unterschiedlichen innovativen Maßnahmen stellten. Im Folgenden wird auf zwei weitere Probleme eingegangen, und es wird dargestellt, wie von Seiten der externen wissenschaftlichen Evaluation versucht wurde, sich einer Lösung der Probleme und Schwierigkeiten anzunähern.

2. Interne und externe Evaluation des Modellversuchs

Die Bandbreite der pädagogischen Zielvorstellungen und konkreten Operationsziele zur Umsetzung des Selbstwirksamkeitskonzepts in den Modellschulen stellte die externe wissenschaftliche Evaluation vor das Problem, dass nicht eine einheitliche Maßnahme oder ein standardisiertes Programm zu bewerten war, sondern eine Reihe recht unterschiedlicher und heterogener Programmmaßnahmen. Hinzu kamen zwei weitere Probleme. Zum einen lag der externen Evaluation durch den Verzicht auf echte oder konstruierte Kontrollgruppen ein nicht-experimenteller Untersuchungsplan zu Grunde, so dass lediglich reflexive Kontrollen möglich waren. Zum anderen wurden mit Blick auf die Breite des deutschen Bildungssystems bewusst unterschiedliche Schularten in den Modellversuch aufgenommen, die darüber hinaus aus verschiedenen Bundesländern stammen. Angesichts dieser Sachlage waren zusätzliche und aufwändige Evaluationsschritte und -verfahren notwendig, um die im zeitlichen Verlauf auftretenden Veränderungen im Hinblick auf die Wirksamkeit des Modellversuchs als Ganzes sowie bestimmter Einzelmaßnahmen prüfen zu können.

So war z.B. während der Laufzeit des Modellversuchs zu dokumentieren und zu prüfen, welche modellbezogenen Aktivitäten, Projekte und Maßnahmen an den einzelnen Schulen entwickelt und umgesetzt wurden, inwieweit diese der Konzeption und Zielsetzung des Modellversuchs entsprachen und welche förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren oder Umstände bei der

Durchführung auftraten. Die im Rahmen der Evaluation der Programmdurchführung erstellten Dokumentationen waren und sind erforderlich, um die Veränderungen in den Zielindikatoren in Beziehung zu Einzelmaßnahmen setzen zu können. Dieser Evaluationsschritt stellt also eine wichtige Voraussetzung dafür dar, die Wirksamkeit des Modellversuchs aus Sicht der externen wissenschaftlichen Evaluation angemessen bewerten zu können (vgl. Mittag/Jerusalem 1997; Mittag/Hager 2000).

Zur *Verknüpfung von externer und interner Evaluation* wurden Informations- und Datenquellen herangezogen, die überwiegend in qualitativer Form erhoben wurden. So wurden die Modellschulen angehalten, Dokumentationen (Schulchroniken) ihrer modellversuchsbezogenen Aktivitäten und Projekte zu führen. Ergänzt wurde dies durch dokumentierte Schulbesuche und Interviews. Eine weitere wichtige Informationsquelle war schließlich die von den Schulen durchgeführte interne (Selbst-)Evaluation solcher Projekte, die im Rahmen der jeweiligen Profilbildung eine zentrale Bedeutung einnahm (siehe dazu genauer: Bäßler/Hopf in diesem Band; Brockmeyer/Edelstein 1997; Jerusalem/Mittag 1998). Die aufgeführten Informations- und Datenquellen stellen zum einen wichtige qualitative Indikatoren für das Innovations- und Leistungspotenzial der einzelnen Schulen dar, zum anderen dienen sie dazu, die aus den quantitativen Daten der externen wissenschaftlichen Evaluation gewonnenen Erkenntnisse schul- und projektspezifisch auszuwerten.

3. Evaluation der Wirksamkeit des Modellversuchs

3.1 Evaluationsplan und Stichprobe

Wie bereits dargelegt, ließ sich ein *Untersuchungsplan* mit echten oder konstruierten Kontrollgruppen im Rahmen des Modellversuchs nicht realisieren, sodass der externen wissenschaftlichen Evaluation lediglich ein *nicht-experimenteller Versuchsplan mit reflexiven Kontrollen* zu Grunde lag. Die Abbildung 1 zeigt den querschnittlich und längsschnittlich organisierten Kohortensequenzplan zur externen Evaluation des Modellversuchs für die Schülerstichprobe.

Die siebten bis zehnten Jahrgänge repräsentieren dabei den Kern der Evaluationsstichprobe. Hinzu kamen die Jahrgänge elf bis dreizehn als ergänzende Teilstichproben aus vier Modellschulen mit gymnasialer Oberstufe. Der vollständige Längsschnitt mit vier Messzeitpunkten umfasst Daten von insgesamt 553 Schülerinnen und Schülern. Die nachfolgend dargestellten Befunde beziehen sich vornehmlich auf die Teilstichprobe der siebten und achten

Jahrgangskohorte des ersten Messzeitpunktes, da nur diese über den gesamten Längsschnitt einen hinreichend großen Umfang aufwiesen. Dies sind 236 Schülerinnen und 198 Schüler, die sich zum ersten Messzeitpunkt in der siebten oder achten Jahrgangsstufe befanden, an allen vier Erhebungen teilgenommen und über den Erhebungszeitraum keine Klassenstufe wiederholt haben. Von diesen 434 Schülerinnen und Schülern entfallen 316 auf die siebte und 118 auf die achte Jahrgangskohorte.

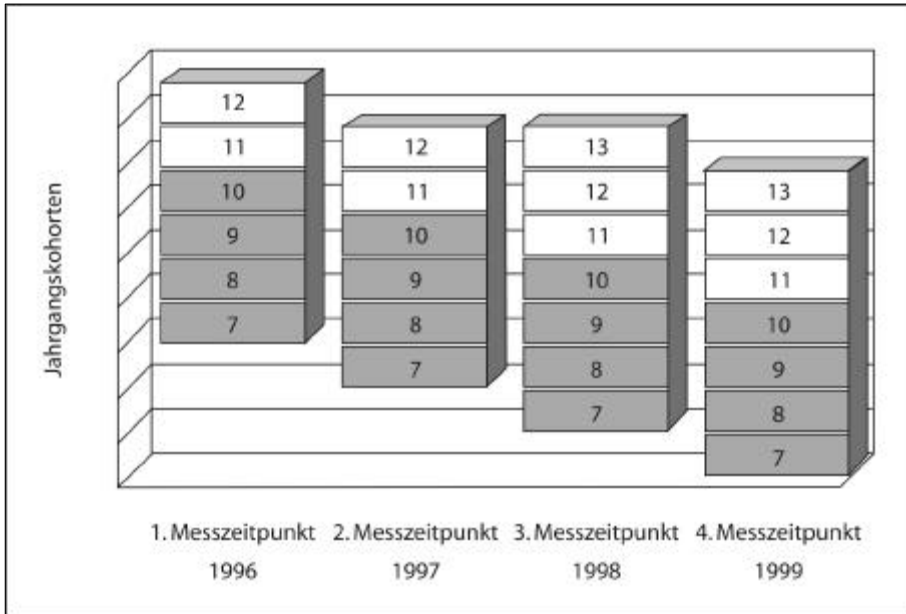


Abb. 1: Design der externen wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs für die Schülerstichprobe

3.2 Fragestellung

Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen die folgenden Fragen:

- 1) Zunächst soll anhand der allgemeinen Verlaufsgestalt in der *Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen* geprüft werden, ob und inwieweit sich auf dieser globalen Ebene ein positiver Effekt des Modellversuchs als Ganzes feststellen lässt. Da auf Grund des Evaluationsdesigns keine längsschnittlichen Daten aus Kontroll- bzw. Vergleichsschulen vorliegen, kann die Beantwortung dieser Frage nur aus Plausibilitätserwägungen unter Zuhilfenahme der Befunde aus anderen Längsschnittstudien zur Entwicklung schulbezogener Selbstkonzeptvariablen in der Sekundar-

stufe erfolgen (z.B. Fend 1997). Ergänzend dazu wird mittels Verlaufsanalysen untersucht, ob sich verschiedene Schülergruppen auffinden lassen, die sich in der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden. Sind die schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen während der Sekundarschulzeit bei allen Schülern stabil oder lassen sich Schülergruppen mit positiven bzw. negativen Entwicklungsverläufen ausmachen, und in welcher Beziehung stehen solche Verlaufsgestalten zum Modellversuch?

- 2) In einem zweiten Auswertungsschritt wird der Frage nachgegangen, ob und in welcher *Beziehung* die vorgefundenen Verlaufsgestalten *der schulbezogenen Selbstwirksamkeitsentwicklung zu Veränderungen in anderen schulischen Merkmalen* wie dem Unterrichts- und Klassenklima, der Lernfreude als affektiv getönter Komponente schulischer Lernmotivation sowie den Leistungen in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch stehen.
- 3) Anschließend wird die *Entwicklung der Zusammenhänge zwischen den Leistungen und der jeweiligen Lernfreude in den Schulfächern* untersucht, und es werden mögliche *kausale Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Schulleistungen* analysiert, die Hinweise darauf geben sollen, ob Selbstwirksamkeit eher eine Voraussetzung für Leistungen oder Leistungen eine Bedingung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit darstellen.
- 4) Abschließend wird am *Beispiel einer Modellschule* (O2) geprüft, inwieweit die modellversuchsbezogenen Bemühungen dieser Schule die *Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen* positiv beeinflusst haben, wobei in diese Wirksamkeitsanalysen auch schul- und unterrichtsbezogene Zielindikatoren einbezogen werden.

3.3 Erhebungsinstrumente

Alle im Modellversuch eingesetzten Messinstrumente und Skalen sind ausführlich bei Schwarzer und Jerusalem (1999) dokumentiert und über das Internet abrufbar (<http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm>). Zur Klärung der in diesem Beitrag relevanten Fragestellungen wurden die folgenden Skalen zu allen vier Messzeitpunkten berücksichtigt.

Zur *Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen* wurde eine Skala von Jerusalem und Satow (1999) eingesetzt. Die Skala umfasst sieben Items, die jeweils Kompetenzerwartungen von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit unterschiedlichen Anforderungssituationen thematisieren (Beispiel-Items: „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng“ oder „Es fällt mir leicht, neuen Unterrichts-

stoff zu verstehen“). Zur Beantwortung der Items wurden die Optionen „trifft nicht zu“ (1), „trifft kaum zu“ (2), „trifft eher zu“ (3) und „trifft genau zu“ (4) vorgegeben. Die Reliabilität der Skala lag zu den einzelnen Messzeitpunkten zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .73$.

Das *Unterrichts- und Klassenklima* wurde mit insgesamt drei Subskalen erfasst. Zwei Subskalen wurden den „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO 4–13; von Saldern/Littig 1987) entnommen und für die Evaluation des Modellversuchs modifiziert. Dabei handelt es sich zum einen um die Subskala „*Unterrichtszufriedenheit*“ mit drei Items (Beispiel-Item: „Den meisten machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß“), zum anderen um die Subskala „*Schüler-Sozialklima*“, die die erlebte *Hilfsbereitschaft* der Mitschüler untereinander mit vier Items erfasst (Beispiel-Item: „Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler“). Die interne Konsistenz lag bei der Unterrichtszufriedenheit zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .71$, bei der Hilfsbereitschaft zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .71$. Als dritter Indikator des Unterrichts- und Klassenklimas wurde eine Skala zur Erfassung der wahrgenommenen *Lehrerbezugsnormorientierung* einbezogen (Schwarzer/Lange/Jerusalem 1982). Die Skala umfasst vier Items und soll auf ökonomische Weise die (individuelle bzw. soziale) Bezugsnormorientierung des Lehrers aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfassen. Ein hoher Skalenwert entspricht einer individuellen Bezugsnormorientierung. Beispiel-Items sind „Wenn ein Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür vom Lehrer besonders gelobt“ oder „Unser Lehrer lobt auch die schwächsten Schüler, wenn er merkt, dass sie sich verbessert haben“. Die Reliabilität dieser Skala lag zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .71$. Die Beantwortung der Items aller drei Skalen erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala, die von „trifft nicht zu“ (1) über „trifft kaum zu“ (2) und „trifft eher zu“ (3) bis zu „trifft genau zu“ (4) reichte.

Die *Lernfreude* der Schülerinnen und Schüler als affektiv getönte Komponente der schulischen Lernmotivation (vgl. z.B. Helmke 1993, 1997) wurde getrennt für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch erhoben. Auf die Frage „Wie sehr magst Du die folgenden Fächer?“ war jeweils der Ausprägungsgrad der Lernfreude auf einer vierstufigen Antwortskala für die drei Fächer anzugeben. Als Antwortoptionen waren die Kategorien „sehr ungern“ (1), „eher ungern“ (2), „eher gern“ (3) und „sehr gern“ (4) vorgegeben. Neben der Lernfreude wurde schließlich auch die schulische *Leistung* in den drei genannten Fächern erfragt. Dabei war von den Schülerinnen und Schülern die letzte Zeugnisnote in den einzelnen Fächern anzugeben. Die Zensuren wurden für die weiteren Analysen umgepolt, sodass ein hoher Wert einer guten Leistung entspricht.

4. Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Tabelle 1 zeigt den mittleren Entwicklungsverlauf der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen vom ersten zum vierten Messzeitpunkt für die siebte und achte Jahrgangskohorte. Wie zu erkennen ist, ergaben sich nur geringfügige Veränderungen über die Messzeitpunkte. Es ließ sich zwar ein statistisch signifikanter Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nachweisen ($F_{1,426} = 7,30, p < .01$), die aufgeklärte Varianz durch den Messwiederholungsfaktor war jedoch so gering, dass insgesamt eher von einem stabilen Niveau schulischer Selbstwirksamkeit auszugehen ist. Bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Jahrgangskohorten bestanden nicht.

Tab. 1: **Entwicklungsverlauf, Reliabilität und Stabilität schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen über die vier Messzeitpunkte**
(7. u. 8. Jahrgangsstufe, N = 427)

		Entwicklungsverlauf		Reliabilität	Stabilität	
Messzeitpunkt	N	Mittelwert	sd	Alpha	Zeitraum	r
1	427	2,98	0.44	.70	1-2	.54
2	427	3,04	0.41	.72	2-3	.63
3	427	3,02	0.44	.77	3-4	.63
4	427	3,00	0.44	.80	1-4	.49

Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Befundlage aus anderen Längsschnittstudien zum Entwicklungsverlauf schulbezogener Selbstkonzeptmerkmale (z.B. Fend 1997), so ist eine weitgehende Übereinstimmung festzustellen. Im Gegensatz zur Primarschulzeit, in der auf Grund bisheriger empirischer Befunde insgesamt von einem Absinken im durchschnittlichen Niveau schulleistungsbezogener Selbstkonzepte auszugehen ist (siehe z.B. Helmke 1997, 1998), lassen sich während der Sekundarschulzeit kaum noch konsistente Veränderungen in den untersuchten Selbstkonzeptvariablen beobachten oder es zeigen sich statistisch bedeutsame, aber schwache Zuwächse. Dabei fällt die aufgeklärte Varianz in der Regel so gering aus, dass im Allgemeinen von einer weitgehenden Stabilität schulischer Selbstkonzeptmerkmale während der Sekundarschulzeit ausgegangen wird (siehe Fend 1997). Angesichts dieser Befundlage und der weitgehenden Übereinstimmung mit den hier vorgefundenen Ergebnissen muss daher zunächst angenommen werden, dass der Mo-

dellversuch als Ganzes keine zusätzlichen Veränderungen im Zielkriterium „schulbezogene Selbstwirksamkeit“ erreicht hat.

Gleichwohl wäre es falsch, daraus den Schluss abzuleiten, die schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen hätten sich so weit stabilisiert, dass Veränderungen nicht mehr stattfinden und damit auch die relativen Rangpositionen der Schülerinnen und Schüler untereinander stabil seien. So weisen die in Tabelle 1 aufgeführten Stabilitätskoeffizienten darauf hin, dass sich die Rangpositionierungen zahlreicher Schülerinnen und Schüler innerhalb der Bezugsgruppe über den Untersuchungszeitraum hin verändern. Vor dem Hintergrund solcher intraindividuellen Entwicklungsprozesse wäre die ausschließliche Betrachtung des mittleren Entwicklungsverlaufs problematisch, verleitet sie doch zu der Schlussfolgerung, es handele sich bei den beobachteten Ergebnissen um einen universellen Entwicklungsverlauf. Die in Tabelle 1 aufgeführten Stabilitätskoeffizienten sowie die starke Streuung der Messwerte lassen dagegen vermuten, dass sich die untersuchten Jugendlichen nicht nur erheblich im Niveau ihrer schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden, sondern dass darüber hinaus bedeutsame Unterschiede in den individuellen Verlaufsgestalten bestehen (vgl. z.B. Helmke 1997, 1998).

Zur Ermittlung unterschiedlicher Entwicklungsverläufe wurden deshalb in einem weiteren Auswertungsschritt Clusteranalysen nach der hierarchischen Methode und dem Ward-Algorithmus berechnet. Mit Hilfe dieses Verfahrens lassen sich auf Grund bestehender Ähnlichkeitsbeziehungen in den Längsschnittdaten der Jugendlichen verschiedene Teilgruppen (Cluster) bilden, sodass die Ähnlichkeit im Entwicklungsverlauf der Jugendlichen innerhalb eines Clusters möglichst hoch und gleichzeitig die Unterschiede zwischen den Verlaufsmustern verschiedener Cluster möglichst groß ausfallen. Von Interesse waren dabei nicht allein verschiedene Verlaufstypen in der Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, sondern auch die Frage, wie die Zuordnung der Schüler und Schülerinnen zu den einzelnen Verlaufstypen im Hinblick auf die Zielsetzung des Modellversuchs zu bewerten ist. Da zur Bewertung insbesondere solche Cluster von Bedeutung sind, die im zeitlichen Verlauf statistisch bedeutsame Veränderungen aufweisen (Zu- bzw. Abnahmen), erschien es sinnvoll, als Kriterium zur Clusterbildung die Maximierung der aufgeklärten Wechselwirkungsvarianz von Clustergruppierung und Messzeitpunkt heranzuziehen. Mit diesem Verfahren werden Unterschiede zwischen clusterspezifischen Veränderungen besonders deutlich. Aus dieser Sicht führte die Clusteranalyse zu einer optimalen Fünf-Cluster-Lösung, durch die insgesamt 81,7% der Niveauunterschiede und 15,1% differenzieller Veränderungsvarianz zwischen den Clustern aufgeklärt werden konnten. Die Verlaufsformen dieser fünf Cluster sind in Abbildung 2 dargestellt.

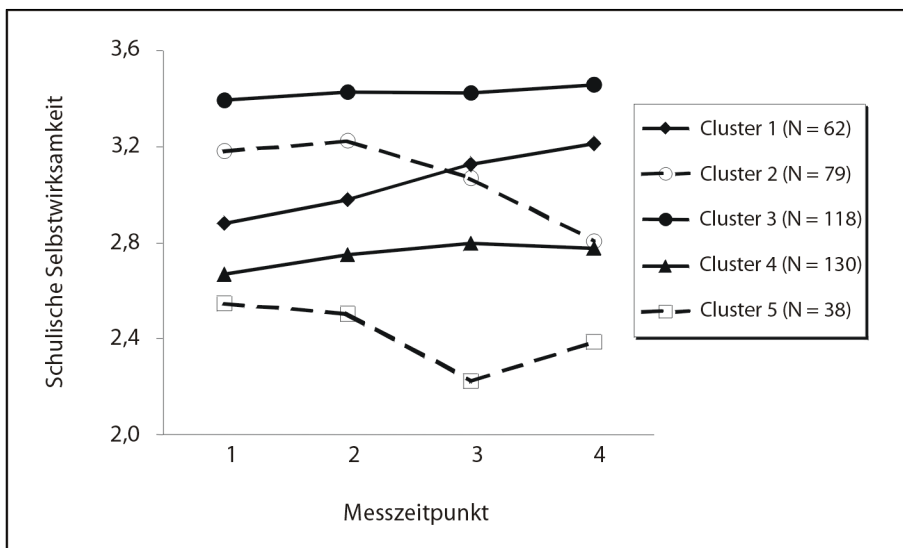


Abb. 2: Clusteranalytische Verlaufsformen zur schulbezogenen Selbstwirksamkeit

Neben deutlichen Unterschieden im mittleren Niveau ($F_{4,422} = 471.15$, $p < .001$) zeigten sich in zwei Clustern signifikante Zuwächse im zeitlichen Verlauf (Cluster 1: $F_{3,1266} = 19.56$ und Cluster 4: $F_{3,1266} = 5.87$; p stets $< .001$), in zwei weiteren Clustern (Cluster 2 und 5) dagegen signifikante Abnahmen (Cluster 2: $F_{3,1266} = 40.36$ und Cluster 5: $F_{3,1266} = 11.47$; p jeweils $< .001$). Bezogen auf die Zielsetzung des Modellversuchs sind Cluster 1 und Cluster 4 mit einem ansteigenden Verlauf als auch Cluster 3 mit einem vergleichsweise hohen und stabilen Selbstwirksamkeitsniveau als positiv zu bewerten, während Cluster 2 und 5 auf Grund der deutlichen Abnahmen mit der Zielsetzung des Modellversuchs nicht vereinbar sind.

Betrachtet man daraufhin die Häufigkeiten, mit der sich die Schüler und Schülerinnen auf die fünf Cluster verteilen, so ergibt sich aus Sicht des Modellversuchs ein durchaus positives Bild. Beim Großteil der untersuchten Schüler und Schülerinnen (72,6%) verbesserte sich im Verlauf des Modellversuchs die schulische Selbstwirksamkeitserwartung oder sie blieb zumindest auf einem vergleichsweise hohen Niveau stabil (45,0% bzw. 27,6%). Bei 27,4% der Jugendlichen ging das Vertrauen auf die eigene schulische Handlungskompetenz dagegen zurück, wobei die Verluste in den beiden Clustern mit abfallendem Verlauf deutlich stärker ausfielen als die Gewinne in den beiden Clustern mit ansteigendem Verlauf. Die Abbildung 3 (S. 155) zeigt die prozentuale Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die beiden Gruppen mit einem positiven bzw. negativen Clusterverlauf für die Gesamtstich-

probe sowie jeweils getrennt für die einzelnen Modellschulen.⁷ Wie aus der Abbildung hervorgeht, lag der überwiegende Teil der Jugendlichen bei allen Modellschulen in den drei Clustern mit einem positiven Verlauf.

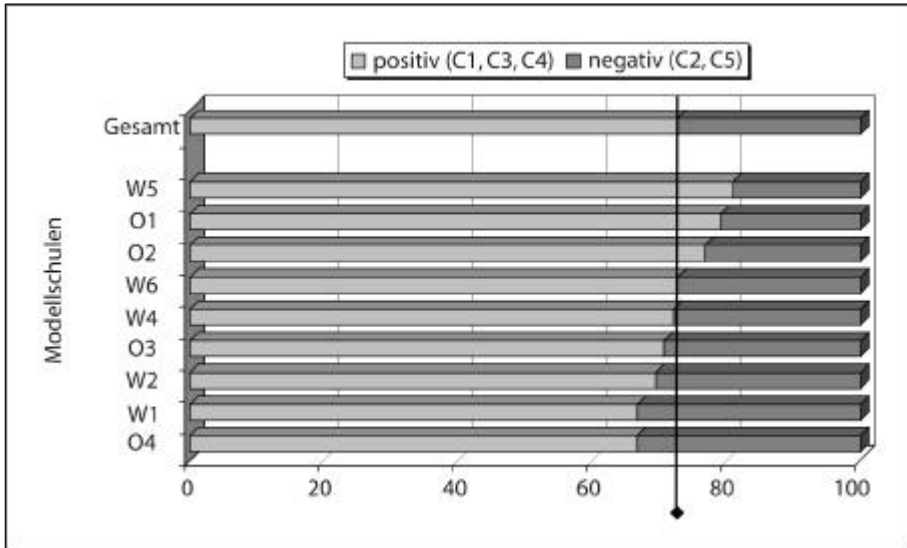


Abb. 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler (in Prozent) auf positive vs. negative Clusterverläufe für den Modellversuch insgesamt sowie jeweils getrennt für die einzelnen Modellschulen.

Ob und inwieweit dieses – aus der Sicht des Modellversuchs – durchaus positive Ergebnis mit entsprechenden Maßnahmen und Aktivitäten an den einzelnen Schulen zusammenhängt, ist nur durch aufwändige Einzelanalysen zu klären. Von den schul- und klassenspezifischen Analysen ausgehend, wird dabei versucht, die spezifischen Veränderungsprofile in einem reflexiv-rekursiven Prozess anhand der Programmunterlagen sowie unter Beteiligung der Interventionsagenten (Schulen, Schulleitungen und Lehrer) nach dem Kriterium der größtmöglichen Evidenz zu rekonstruieren (siehe Jerusalem/Mittag 1998). Zum Ende dieses Ergebnisberichtes werden einige Befunde solcher Einzelanalysen am Beispiel einer Modellschule vorgestellt. Zuvor wird jedoch untersucht, ob und inwieweit die vorgefundenen Entwicklungsverläufe in der schulbezogenen Selbstwirksamkeit in Beziehung zu anderen unterrichts- und klassenklimatischen Merkmalen sowie zur Lernfreude und Leistung stehen.

⁷ Berücksichtigt wurden lediglich neun der zehn Modellschulen. Eine Schule (W3) konnte nicht in die längsschnittlichen Analysen einbezogen werden, da die Jugendlichen dort zu meist nur ein Jahr berufsvorbereitend unterrichtet wurden.

5. Selbstwirksamkeitsentwicklung und die Veränderung anderer schulbezogener Merkmale

5.1 Selbstwirksamkeitsentwicklung und die Veränderung von Leistung und Lernfreude

Betrachtet man die *schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung in Beziehung zu den Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch* (s. Abbildung 4), ist zweierlei festzustellen. Zum einen waren die Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den Clustergruppierungen in Mathematik stärker ausgeprägt als in Deutsch und Englisch. Damit konnte durch die Clustergruppierung deutlich mehr Varianz der Leistungsunterschiede in Mathematik als in den beiden anderen Fächern aufgeklärt werden (17,0% gegenüber 9,2% und 11,3%). Auch wenn dieser Befund nicht kausal zu interpretieren ist, so kann doch festgestellt werden, dass die Niveauunterschiede in der schulbezogenen Selbstwirksamkeit der untersuchten Jugendlichen offensichtlich stärker an die Leistungsunterschiede in Mathematik gekoppelt sind als an Leistungsunterschiede in Deutsch und Englisch. Entsprechend lagen die querschnittlichen Korrelationskoeffizienten in Mathematik mit Werten zwischen .29 und .38 über denen in Deutsch und Englisch (zwischen .17 und .30). Zum anderen zeigte sich in Übereinstimmung mit anderen längsschnittlichen Untersuchungen (z.B. Fend 1990) ein allgemeiner Leistungsabfall in allen drei Fächern (siehe Abbildung 4), wobei dieser in Mathematik schwächer ausfiel als in Deutsch und Englisch (Mathematik: $F_{3,1188} = 7.63$, $\eta^2 = .02$; Deutsch: $F_{3,1176} = 15.50$, $\eta^2 = .04$; Englisch: $F_{3,1182} = 22.70$, $\eta^2 = .07$; p jeweils $< .001$). Bezogen auf die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen erscheint dabei von Interesse, dass bei Schülerinnen und Schülern mit stabil hohen Selbstwirksamkeitserwartungen (Cluster 3) keine Leistungseinbußen in Mathematik und Deutsch auftraten (Mathematik: $F_{3,1188} = 1.45$, Deutsch: $F_{3,1176} = 1.50$; p stets $> .20$) und auch bei einem Teil der Jugendlichen mit einer ansteigenden Selbstwirksamkeitsentwicklung (Cluster 1) kein Leistungsabfall in Mathematik zu beobachten war ($F_{3,1188} = 1.58$, $p > .19$). Bei den Jugendlichen aus den verbleibenden Clustern traten dagegen in allen drei Fächern Leistungsverschlechterungen auf (F stets > 2.94 mit p jeweils mindestens $< .04$).

Die Abbildung 5 (S. 158) zeigt die *schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung in Beziehung zur Lernfreude in Mathematik, Deutsch und Englisch*. Aus Sicht des Modellversuchs ist zunächst positiv hervorzuheben, dass ein Abwärtstrend – wie er in anderen Längsschnittstudien für die Lernfreude oder andere Bestimmungsstücke der Lernmotivation in der Sekundarstufe wiederholt festgestellt wurde (z.B. Fend 1997; Pekrun 1993; Tillmann u.a.

1984; siehe auch Helmke 1993, 1997) – in keinem der drei erhobenen Fächer nachzuweisen war. In allen drei Fächern lag die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler im Mittel auf einem vergleichsweise hohen Niveau.

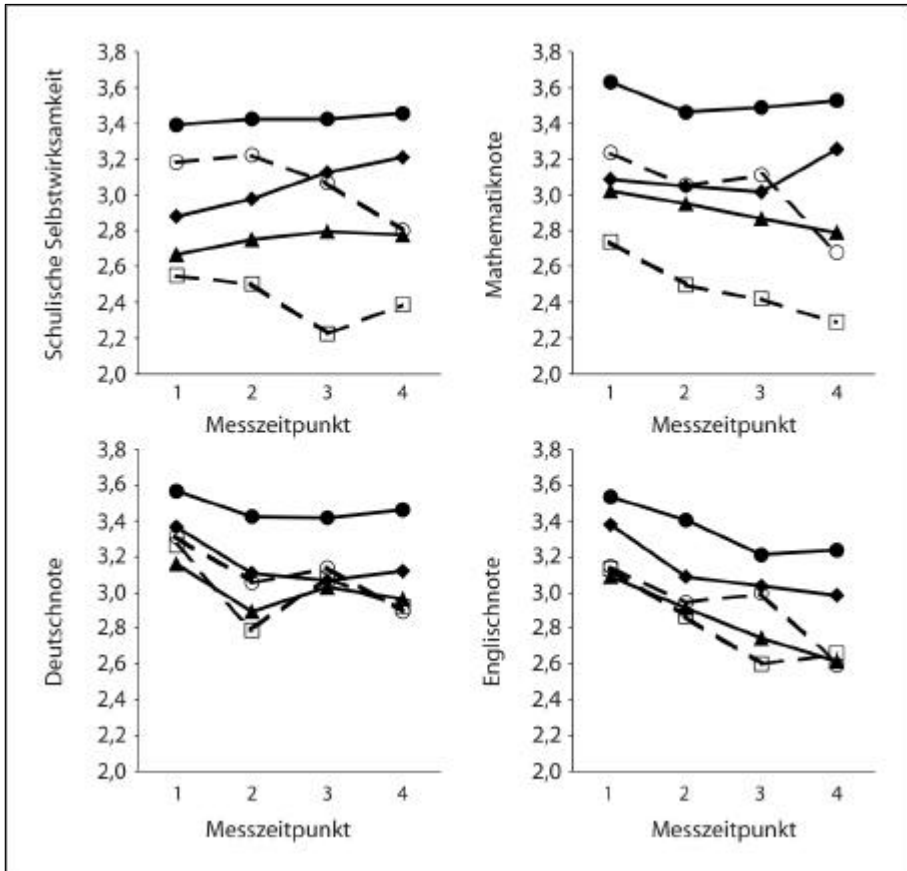


Abb. 4: Schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung (oben links) in Beziehung zu den Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch.

In Mathematik und Deutsch war sie über den gesamten Untersuchungszeitraum stabil (F stets < 1.83 mit p jeweils mindestens $> .12$), im Fach Englisch ergab sich sogar ein signifikanter Anstieg der Lernfreude vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($F_{1,430} = 7.86$; $p < .01$). Darüber hinaus zeigte sich für die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitsentwicklung und Lernfreude ein ähnliches Bild wie bei der Leistung. Niveau- und Verlaufsunterschiede in der schulbezogenen Selbstwirksamkeit sind deutlich stärker an die Entwicklung der Lernfreude in Mathematik als an Veränderungen der Lernfreude in

Deutsch und Englisch gekoppelt. So konnten 11,2 Prozent der Niveauunterschiede in der Lernfreude für Mathematik durch die Clustergruppierung in der schulbezogenen Selbstwirksamkeit aufgeklärt werden. Im Vergleich dazu fiel die aufgeklärte Varianz mit 4,8 bzw. 1,4 Prozent für die Lernfreude in Deutsch und Englisch deutlich geringer aus.

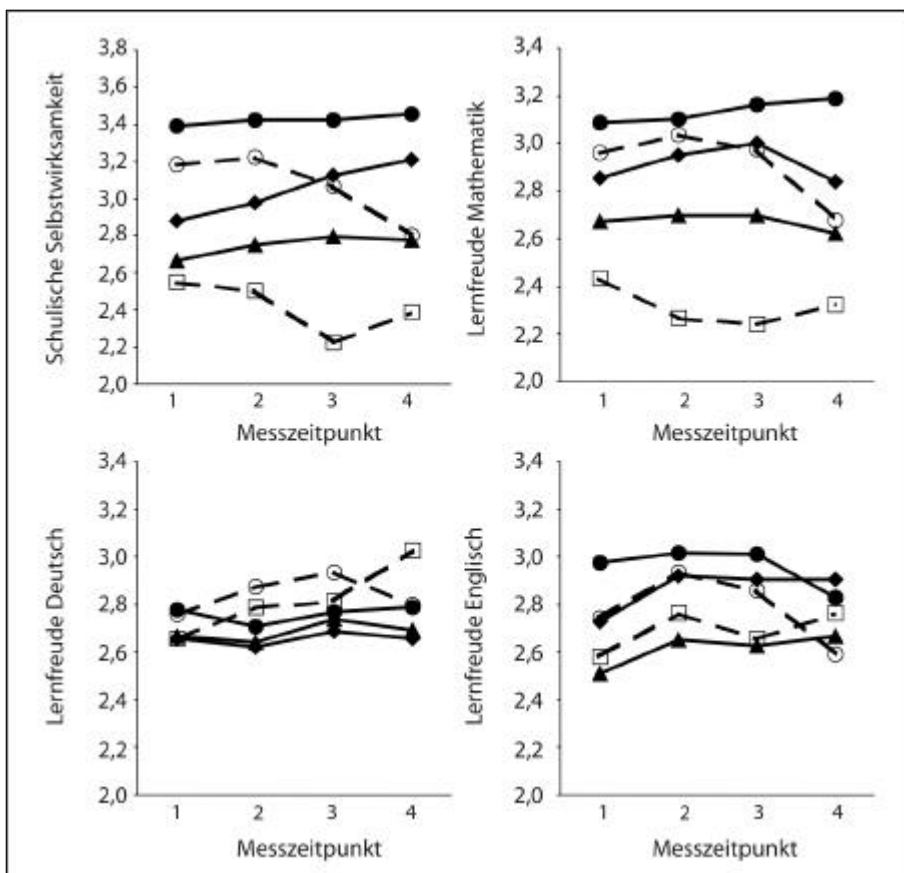


Abb. 5: Schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung (oben links) in Beziehung zur Lernfreude in Mathematik, Deutsch und Englisch.

5.2 Entwicklung des Zusammenhangs von Leistung und Lernfreude

Bei den dargestellten Kovariationen der clusterspezifischen Selbstwirksamkeitsentwicklung mit den Veränderungen in den schulischen Leistungen und der Lernfreude war aufgefallen, dass die Leistungen sich im Mittel erwartungsgemäß verschlechterten, während die Höhe der Lernfreude im Durch-

schnitt stabil blieb. Dies führt zu der Frage, wie stark denn die Kopplung zwischen Schulleistungen und Lernfreude eigentlich ausfällt und ob der Zusammenhang zwischen beiden Größen im Verlauf der schulischen Entwicklung stabil bleibt oder sich verändert. Geht man beispielsweise von Überlegungen zu den Determinanten längerfristiger, kumulativer Leistungen bei Atkinson/Lens (1980) aus, so wäre zu erwarten, dass Lernfreude als emotionaler Indikator intrinsischer Motivation und Schulnoten als Indikatoren kumulativer Leistungen im Verlauf mehrerer Schuljahre zunehmend stärker miteinander korreliert sind, da gelernte Kompetenzen das Lernen erleichtern und die Lernfreude fördern und damit weitere Kompetenzfortschritte begünstigen. Setzt man solche spiralförmigen Entwicklungen voraus, müssten sich Veränderungen in der Lernfreude zumindest teilweise als leistungsabhängig erweisen. Da die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen einerseits und Leistungen bzw. Lernfreude in Mathematik andererseits in der vorliegenden Untersuchung höher ausgefallen sind als die Zusammenhänge hinsichtlich der anderen Schulfächer, könnte man zusätzlich erwarten, dass auch die Zusammenhänge zwischen Leistung und Lernfreude in Mathematik stärker sind als in Deutsch bzw. Englisch. Wenden wir uns diesbezüglich den empirischen Befunden zu. Das unterschiedliche Ausmaß des Zusammenhangs zwischen Leistungen und Lernfreude spiegelt sich zunächst in den querschnittlichen Korrelationen zwischen beiden Variablen über die drei Schuljahre bzw. vier Messzeitpunkte wider. Die Tabelle 2 zeigt die Korrelationen zwischen Schulnoten und Lernfreude für die verschiedenen Schulfächer zu den vier Messzeitpunkten.

Tab 2: Zusammenhang von Lernfreude und Leistung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch über vier Messzeitpunkte				
	Messzeitpunkt			
	1	2	3	4
Mathematik	.33	.45	.50	.54
Deutsch	.16	.28	.34	.41
Englisch	.33	.39	.34	.46

Wie aus der Tabelle 2 zu erkennen ist, wird der Zusammenhang von Noten und Lernfreude mit zunehmender Jahrgangsstufe bzw. Verweildauer in der Sekundarstufe in allen Fächern enger, wobei die Zusammenhänge für das

Fach Mathematik im Allgemeinen etwas stärker ausgeprägt sind als für die Fächer Deutsch und Englisch. Die Prozentanteile gemeinsamer Varianz zwischen Leistung und Lernfreude steigen in Mathematik von 11% auf 29%, in Deutsch von 2% auf 18% und in Englisch von 11% auf 21% (Abbildung 6).

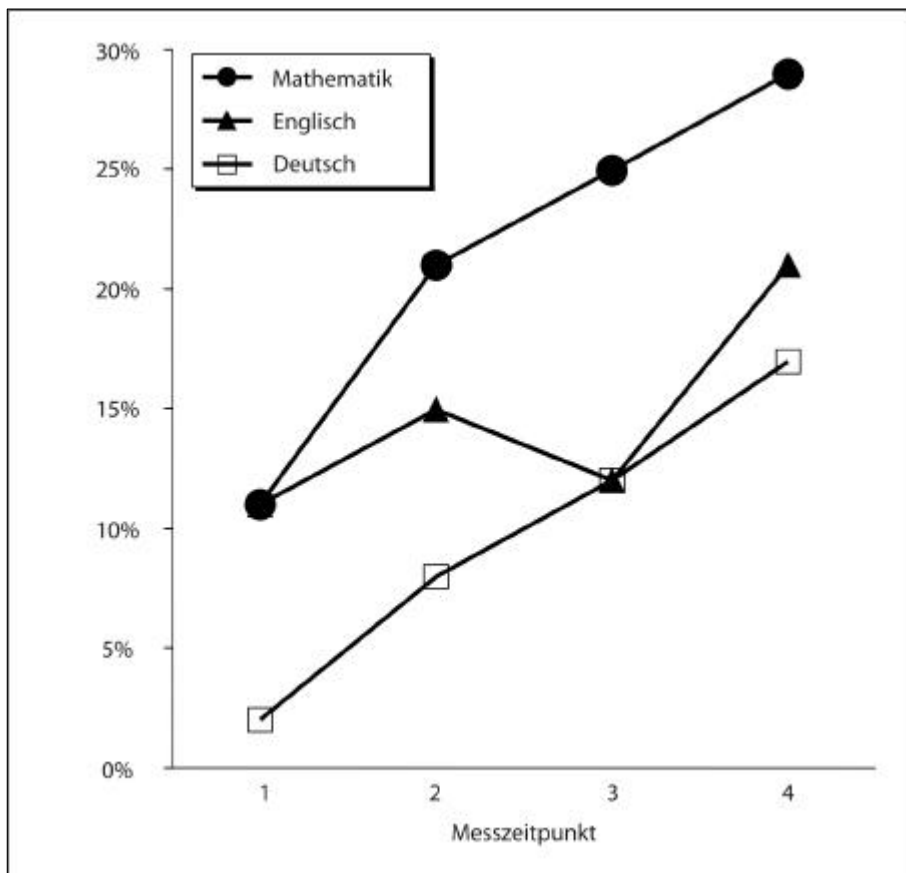


Abb. 6: Prozentanteile gemeinsamer Varianz von Leistung und Lernfreude in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch zu den vier Messzeitpunkten

Die in Abbildung 6 dargestellten Prozentanteile gemeinsamer Varianz zwischen Leistung und Lernfreude können als empirische Bestätigung der vorauslaufend dargelegten, theoriebasierten Modellannahme angesehen werden (vgl. Atkinson/Lens 1980). Das über die Fächer unterschiedliche Ausmaß gemeinsamer Varianz von Leistungen und Lernfreude mag im Falle von Mathematik darauf zurückzuführen sein, dass hier eindeutiger Kriterien zur Leistungsbewertung vorliegen und damit transparentere Leistungsrückmel-

dungen mit entsprechender affektiver Konsequenz gegeben werden können, als es im Falle der Fächer Deutsch und Englisch möglich ist. Entsprechend lassen sich auch die zum Teil höheren Zusammenhänge zwischen den Verläufen in der schulbezogenen Selbstwirksamkeitsentwicklung und den Veränderungen von Leistung und Lernfreude in Mathematik im Vergleich zu Deutsch oder Englisch erklären.

5.3 Schulbezogene Selbstwirksamkeit und Leistungsentwicklung

Wie aus den vorangehenden Analysen hervorgeht, kommt der schulbezogenen Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle für die Schulleistung zu. Ob und inwieweit der schulbezogenen Selbstwirksamkeit allerdings auch eine kausale Bedeutung bei der Schulleistungsentwicklung zukommt oder vielmehr umgekehrt die Schulleistung eine kausale Determinante für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen darstellt, ließ sich auf Grund der bislang gewählten Analyseverfahren nicht klären. Zur Beantwortung dieser Frage sind Kausalanalysen notwendig. Dabei erscheint insbesondere der strukturanalytische Ansatz (z.B. LISREL) zur Kausalanalyse der vorliegenden Längsschnitsdaten geeignet, da er die wechselseitigen Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit und Schulleistung über die Zeit auf der Ebene latenter Variablen, also unter Korrektur etwaiger Messfehler untersucht.

Im Gegensatz zu den vorausgehenden Analysen wurden bei der strukturanalytischen Auswertung die Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit und Schulleistung fächerübergreifend untersucht. Dieses Vorgehen wurde u.a. deshalb gewählt, weil die schulbezogene Selbstwirksamkeit in der vorliegenden Studie lediglich fachunspezifisch, also ohne explizite Bezugnahme auf ein bestimmtes Schulfach erhoben worden war. So ist zu erwarten, dass eine fachunspezifisch erhobene Selbstwirksamkeit sich weniger auf Leistungen in einzelnen Fächern als vielmehr fächerübergreifend auf schulische Leistungen generell auswirkt und umgekehrt. Entsprechend wurden die Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch zu einem Indikator allgemeiner Schulleistung zusammengefasst. Abbildung 7 (S. 162) zeigt das Ergebnis der Strukturanalyse, wobei nur die signifikanten Pfade eingezeichnet wurden.

Erwähnenswert ist zunächst, dass die Autokorrelationen der latenten Variable „schulbezogene Selbstwirksamkeit“ zwischen .73 und .81 liegen und somit eine vergleichsweise hohe Stabilität der Rangplätze der einzelnen Schüler hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitswerte in der Gesamtgruppe anzeigen. Da es sich hierbei um die „wahren“, d.h. fehlerfrei gemessenen Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen handelt, liegen diese erwartungsgemäß höher als die in Tabelle 1 berichteten Stabilitätskoeffizienten. Demgegenüber

fallen die Autokorrelationen der Leistung etwas niedriger aus und variieren auch stärker von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt.

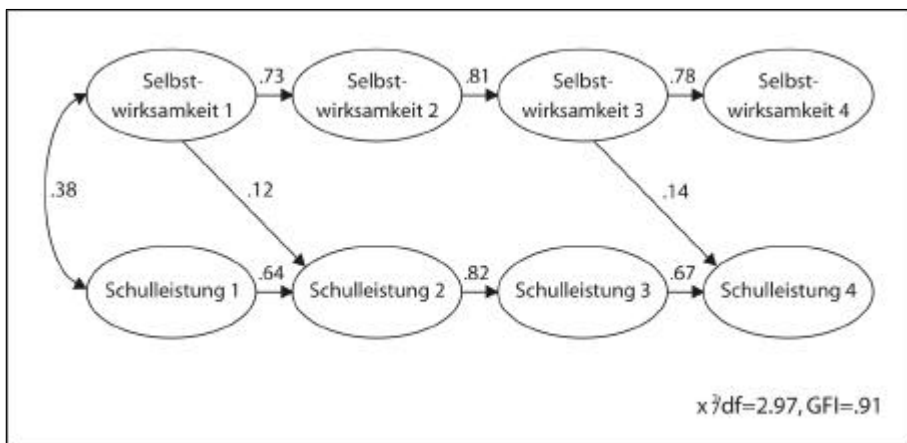


Abb. 7: Strukturmodell zur Entwicklung der Beziehungen zwischen schulbezogener Selbstwirksamkeit und Schulleistung über vier Messzeitpunkte

Bezogen auf die hier zur Diskussion stehende Frage nach der Wirkungsrichtung zwischen schulbezogener Selbstwirksamkeit und Schulleistung ist auf Grund der jeweils zeitversetzten Pfade zwischen den beiden Konstrukten festzustellen, dass sich – ausgehend von einer Anfangskorrelation von .38 – statistisch bedeutsame Pfade lediglich von der schulischen Selbstwirksamkeit zur Leistung ergaben, nämlich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und vom dritten zum vierten Messzeitpunkt. Allerdings fielen diese Pfadkoeffizienten mit .12 bzw. .14 vergleichsweise schwach aus.

Einen deutlicheren Beleg dafür, dass die Wirkungsrichtung hauptsächlich von der schulischen Selbstwirksamkeit zur Schulleistung verläuft und nicht umgekehrt, liefert die Matrix der totalen Effekte. Wie aus der Tabelle 3 zu erkennen ist, waren die Effekte von der schulbezogenen Selbstwirksamkeit auf die Leistung (linker unterer Quadrant in Tabelle 3) vergleichsweise stärker ausgeprägt als die Effekte in umgekehrter Richtung (rechter oberer Quadrant). Darüber hinaus erwiesen sich sämtliche Effekte von der Schulleistung auf die schulbezogene Selbstwirksamkeit als statistisch nicht bedeutsam.

Nachdem die bisherigen Befunde Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit einerseits sowie Leistungen und Lernfreude andererseits dargestellt haben, soll im folgenden Abschnitt berichtet werden, inwieweit Entwicklungsverläufe in der schulbezogenen Selbstwirksamkeit auch mit Veränderungen des Unterrichts- und Klassenklimas einhergehen.

Tab 3: **Matrix der totalen Effekte (LISREL Modell)¹**

	Selbst- wirksam- keit1	Selbst- wirksam- keit2	Selbst- wirksam- keit3	Schul- leistung1	Schul- leistung2	Schul- leistung3
Selbst- wirksam- keit2	.73			.06		
Selbst- wirksam- keit3	.60	.81		.07	.03	
Selbst- wirksam- keit4	.47	.63	.78	.06	.04	.02
Schul- leistung2	.12			.64		
Schul- leistung3	.16	.08		.53	.82	
Schul- leistung4	.19	.17	.14	.37	.56	.67
1 Effekte von Selbstwirksamkeit auf Schulleistung fett , von Schulleistung auf Selbstwirksamkeit <i>kursiv</i> gedruckt.						

5.4 Selbstwirksamkeitsentwicklung und die Veränderung von Merkmalen des Unterrichts- und Klassenklimas

In der Abbildung 8 ist die *schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung in Beziehung zu Veränderungen in Merkmalen des Unterrichts- und Klassenklimas* wiedergegeben. Ähnlich wie bei den Leistungen zeigte sich auch in diesem Bereich ein allgemeiner Abwärtstrend. Aus Sicht der Schüler nehmen die Zufriedenheit mit dem Unterricht ($F_{3,1164} = 10.43, p < .001, \eta^2 = .03$), die Hilfsbereitschaft unter den Schülern ($F_{3,1245} = 8.64, p < .001, \eta^2 = .02$) sowie die individuelle Bezugsnormorientierung des Lehrers ($F_{3,1242} = 18.10, p < .001, \eta^2 = .04$) mit zunehmender Verweildauer in der Sekundarstufe ab. Auch dieser Trend ist konsistent mit den Befunden anderer Längsschnittstudien, wonach die Zufriedenheit mit und die Distanz zur Schule im Verlauf der Sekundarschulzeit stark abnimmt (siehe z.B. Fend 1997).

Bedeutsamer erscheint jedoch im Hinblick auf die schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung, dass dieser allgemeine Abwärtstrend offensichtlich nicht auf Jugendliche zutrifft, deren schulbezogene Selbstwirksamkeitserwar-

tungen sich im Untersuchungsverlauf verbessert haben (Cluster 1 und Cluster 4). Aus Sicht dieser Jugendlichen wurde die Qualität des Unterrichts- und Klassenklimas in der Regel als relativ stabil erlebt (F stets < 2.16 mit p jeweils $> .09$). Nur hinsichtlich der Hilfsbereitschaft war bei den Jugendlichen aus Cluster 4 ein leichter und signifikanter Abfall zu beobachten ($F_{3,1245} = 5.26$, $p < .002$). Bei der schülerperzipierten Lehrerbezugsnormorientierung ergab sich für die Schülerinnen und Schüler aus Cluster 1 sogar zwischenzeitlich eine verstärkte Wahrnehmung einer individuellen Bezugsnorm von Messzeitpunkt 2 auf Messzeitpunkt 3 ($F_{1,414} = 12.25$, $p < .001$), die allerdings zum vierten Messzeitpunkt wieder auf das vorherige Niveau abfiel ($F_{1,414} = 9.71$, $p < .002$).

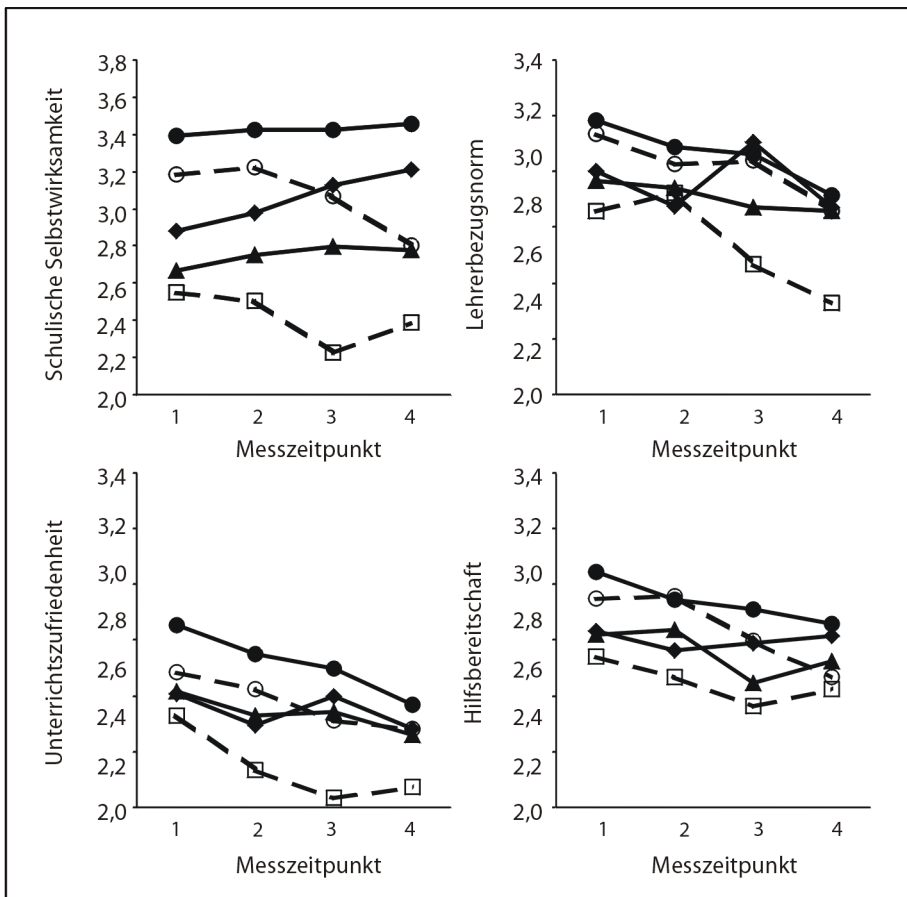


Abb. 8: Schulbezogene Selbstwirksamkeitsentwicklung (oben links) in Beziehung zu Merkmalen des Unterrichts- und Klassenklimas.

Diese Befunde sind insoweit bedeutsam, als im Allgemeinen von förderlichen Effekten eines positiven und stabilen Unterrichts- und Klassenklimas auf die Entwicklung von Motivation und Handlungskompetenz ausgegangen wird. So sind beispielsweise motivationsförderliche Effekte einer verstärkten individuellen Bezugsnormorientierung von Rheinberg und Mitarbeitern wiederholt in quasi-experimentellen Evaluationsstudien untersucht und nachgewiesen worden (siehe Rheinberg/Krug 1999). Entsprechend wurde auch im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs geprüft, ob sich solche förderlichen Effekte nachweisen lassen und inwieweit diese mit schul- und projektspezifischen Maßnahmen zusammenhängen. Im Folgenden soll daher etwas genauer auf die Analysen und Ergebnisse einer Modellschule (O2) eingegangen werden.

Die Modellschule O2 hatte sich bei ihrer Suche nach alternativen Unterrichtsformen zur Adaption des Dalton-Plans (vgl. Parkhurst 1922; Popp 1995) entschlossen und gilt nunmehr als erste Dalton-Schule Deutschlands. Der *Dalton-Plan* ist ein *Konzept der reformpädagogischen Bewegung* und gilt als eine *schülerzentrierte Unterrichtsvariante*, die ein hohes Maß an Eigenaktivität bei Schülerinnen und Schülern wie auch bei Lehrerinnen und Lehrern erfordert und ermöglicht. Im Vordergrund stehen dabei Prinzipien der Selbstständigkeit und Zusammenarbeit, die sich auf die Zeiteinteilung, auf soziale Lernformen sowie auf die Auswahl der Lerninhalte beziehen. Dazu zählen auch die eigenverantwortliche Festlegung auf Arbeitspensen durch den Schüler, das selbstständige Erarbeiten von neuem Lernstoff, selbstständiges Üben, Anwenden und Kontrollieren. Die primäre Aufgabe des Lehrers sollte vor allem darin liegen, individuelle Lernsituationen zu arrangieren und selbstständige Lernprozesse zu unterstützen. In diesem Sinne wurde der Dalton-Unterricht als zentrales Projekt des Modellversuchs von Seiten der Schule ausgewählt und zugleich zum Gegenstand der schulinternen Selbstevaluation gemacht. Er wurde mit Beginn des Modellversuchs zunächst in den Jahrgangsstufen fünf, sechs und neun eingeführt und nur in einzelnen Fächern umgesetzt (Deutsch, Mathematik, Englisch, Werken, Musik, Kunst).

Bezogen auf die hier zur Diskussion stehenden positiven Effekte des Unterrichts- und Klassenklimas sollte sich die stärkere Individualisierung des Unterrichts auf Grund des Dalton-Plans insbesondere in einer vermehrten Bevorzugung der individuellen Bezugsnormorientierung durch den Lehrer niederschlagen, die dann in der Folge möglicherweise zu einer günstigen Selbstwirksamkeitsentwicklung beiträgt. Vergleicht man darauf hin das Niveau und die Veränderungsverläufe für die schülerperzipierte Lehrerbezugsnormorientierung in den Jahrgangskohorten mit bzw. ohne Dalton-Plan, so ergibt sich bei einer kohortensequenziellen Betrachtungsweise das in der Abbildung 9 dargestellte Ergebnismuster. Aus der Abbildung wird deutlich, dass

die individuelle Bezugsnormorientierung des Lehrers im Dalton-Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler dann stärker ausgeprägt war, wenn der Dalton-Plan als Unterrichtsvariante möglichst früh, d.h. bereits in jüngeren Jahrgängen bzw. Klassenstufen umgesetzt wurde. Mit zunehmender Verweildauer in der Sekundarstufe sowie bei Einführung des Dalton-Plans in höheren Jahrgangsstufen wurde die individuelle Bezugsnormorientierung des Lehrers aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als weniger stark ausgeprägt wahrgenommen. Der Unterschied gegenüber den Jahrgangsklassen ohne Dalton-Plan verringerte sich mit zunehmend höherer Klassenstufe, sodass kein Effekt mehr nachweisbar war, wenn der Dalton-Plan erst in der neunten Jahrgangsstufe eingeführt wurde.

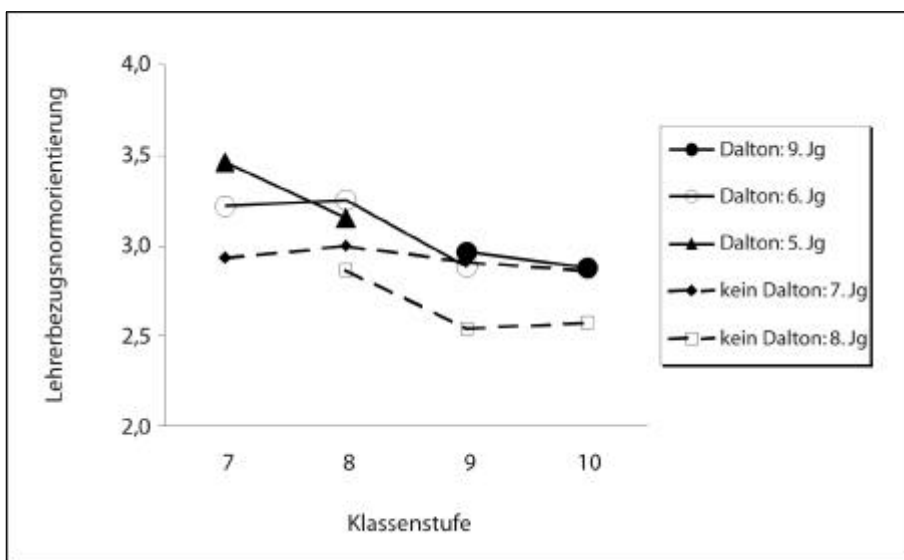


Abb. 9: Veränderungsverläufe für die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Lehrerbezugsnormorientierung in kohortensequenzieller Darstellung.

Dass zum Ende der Sekundarstufe eine vermehrte Orientierung zur sozialen Bezugsnorm auftritt, könnte möglicherweise mit den zu diesem Zeitpunkt anstehenden Übergängen ins Berufsleben bzw. in die Sekundarstufe II und den damit verbundenen Selektionsentscheidungen zusammenhängen. Eine „schärfere“ Beurteilungspraxis von Schulleistungen mit einer stärkeren Betonung sozialer Leistungsunterschiede auf Grund anstehender Selektionsentscheidungen wird zum Beispiel auch im Zusammenhang mit dem Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I diskutiert und als ursächlich für ungünstige Selbstkonzeptentwicklungen angesehen (z.B. Buff 1991). Die mit

zunehmender Klassenstufe abnehmende Orientierung des Lehrers an der individuellen Bezugsnorm, wie sie in den Dalton-Klassen der Modellschule, zum Teil aber auch in den Klassen ohne Dalton-Unterricht beobachtet wurde, bestätigt diese Annahme. Überdies wird erklärlich, warum ein langfristiger Effekt des Dalton-Plans auf eine stärkere Individualisierung des Unterrichts ausgeblieben ist und eine positive Entwicklung in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nachzuweisen war. Zwar zeigten sich leichte Unterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen den Jahrgangskohorten, diese lagen jedoch über den üblichen statistischen Vertrauensgrenzen. Es muss also davon ausgegangen werden, dass sich der Dalton-Plan nicht in der erhofften Weise positiv auf die Entwicklung der schulbezogenen Selbstwirksamkeit ausgewirkt hat.

Gleichwohl ist der Effekt des Dalton-Plans auf die Bezugsnormorientierung der Lehrer vor dem Hintergrund der theoretisch angenommenen Wirkungsrichtung als positiv zu bewerten. So konnten förderliche Effekte von unterrichts- und klassenklimatischen Variablen auf die Entwicklung schulbezogener und sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen für den Modellversuch als Ganzes bereits auf der Grundlage der ersten drei Messzeitpunkte im Rahmen eines hierarchischen Wachstumsmodells nachgewiesen werden (siehe Satow 1999). Dabei wurde zunächst vom *Origin Climate* (deCharms 1972) ausgehend sowie in Anlehnung an Konzepte wie die *Caring School Communities* (Battistich u.a. 1997), die *Mastery Goal Orientation* (Ames 1992, 1995; Ames/Archer 1988) und die *Mastery Dimension* (Goudas/Biddle 1994) ein theoretisches Modell für das *Mastery-Klima* konzipiert und anschließend hinsichtlich der postulierten Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung geprüft.

Abbildung 10 zeigt die Entwicklung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen in Abhängigkeit von Veränderungen im Mastery-Klima auf Grund der ermittelten Parameter des hierarchisch linearen Regressionsmodells. Wie aus der Abbildung zu erkennen ist, unterschieden sich die beiden Gruppen (mit Verbesserungen bzw. Verschlechterungen im Mastery-Klima) zu Beginn des Modellversuchs nicht in der Höhe ihrer schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen. In beiden Gruppen ergab sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zunächst ein leichter Zuwachs, der jedoch in der Gruppe mit Verbesserungen im Mastery-Klima etwas stärker ausfiel. Im weiteren Verlauf kam es in der Gruppe mit Verschlechterungen im Mastery-Klima zu einer Abnahme in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, während in der Gruppe mit Verbesserungen im Mastery-Klima ein weiterer, wenn auch gebremster Zuwachs auftrat.

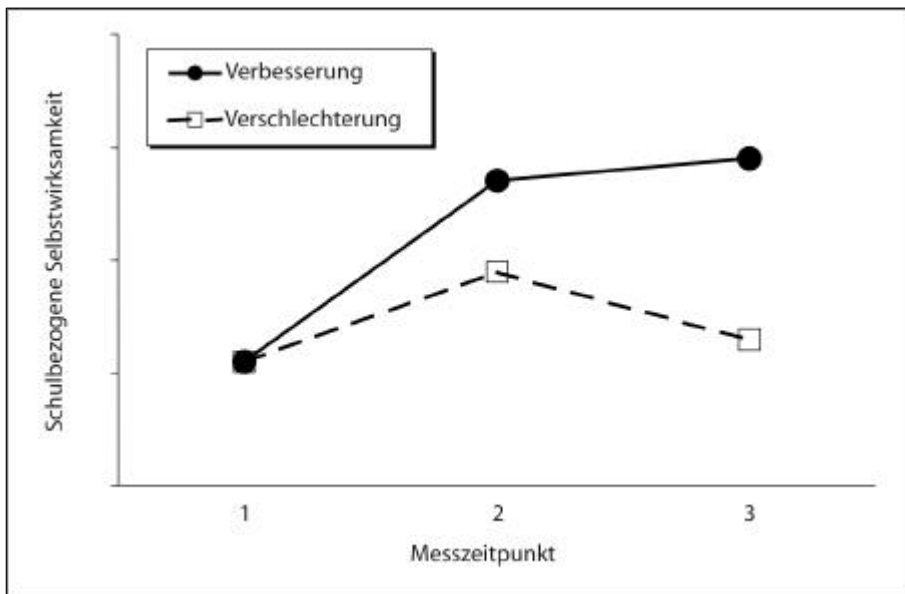


Abb. 10: Entwicklung der schulischen Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von Verbesserungen bzw. Verschlechterungen im Mastery-Klima (nach Satow 1999)

Da sich ein ähnliches Ergebnismuster auch für den Bereich sozialer Selbstwirksamkeitserwartungen nachweisen ließ (siehe Satow 1999), kann davon ausgegangen werden, dass Verbesserungen im Mastery-Klima einen förderlichen Effekt auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung haben.

6. Zusammenfassende Bewertung und Diskussion der Befunde

Fasst man die Analysen und Befunde des vorliegenden Beitrages abschließend im Hinblick auf die Zielsetzung des Modellversuchs – die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen – zusammen, so ergibt sich ein durchaus positives Bild. Im durchschnittlichen Entwicklungsverlauf konnten zwar nur geringe, aber statistisch bedeutsame Zugewinne in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen erzielt werden. Ein großer Teil der untersuchten Schülerinnen und Schüler aus der siebten und achten Jahrgangskohorte erlebte Zugewinne in der wahrgenommenen eigenen Handlungskompetenz (45,0%) und bei einem weiteren Teil blieben die Selbstwirksamkeitserwartungen während der gesamten Laufzeit des Modellversuchs auf einem sehr hohen Niveau stabil (27,6%). Diesem positiven Ergebnis stehen allerdings auch Schülerinnen und Schüler gegenüber, die im Verlauf des Modell-

versuchs im Hinblick auf das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz Verluste hinnehmen mussten (27,4%). Diese Verluste waren zudem deutlich stärker ausgeprägt als die Zugewinne auf Seiten der übrigen Schülerinnen und Schüler. Diese weniger erfreuliche Seite an den Ergebnissen des Modellversuchs führt natürlich zu Fragen, die sich zum einen auf die Dynamik der Entwicklung und den Prozess der Wahrnehmung eigener Handlungskompetenzen im schulischen Kontext beziehen, zum anderen aber auch darauf, wie solchen negativen Entwicklungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht entgegen zu wirken ist.

Hinweise zur Beantwortung diese Fragen lassen sich unter anderem auch aus den Befunden der vorliegenden Untersuchung ableiten. Zunächst wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeitsentwicklung stark an die schulische Leistungsentwicklung und das schulische Leistungsniveau – insbesondere an die Mathematikleistung – gekoppelt ist. Offensichtlich orientieren sich die Jugendlichen bei der Wahrnehmung eigener schulischer Handlungskompetenzen vornehmlich daran, was sie im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – ihrer unmittelbaren sozialen Bezugsgruppe – zu leisten vermögen. Dies spricht einerseits für die Veridikalität schulischer Leistungseinschätzungen im sozialen Vergleich, führt andererseits aber auch dazu, dass individuelle Leistungsverbesserungen und damit eine positive Selbstbewertungsbilanz im Sinne Heckhausens (1989) auf Grund der Dominanz sozialer Vergleichsprozesse aus dem Blick geraten.

Um der Dominanz sozialer Vergleichsprozesse aus Sicht des Schülers zu entgehen und eine positive Selbsteinschätzung schulischer Handlungskompetenzen aufbauen zu können, ist es offensichtlich notwendig, dass schulische Leistungsbeurteilungen durch den Lehrer bzw. die Lehrerin auch an der individuellen Bezugsnorm orientiert, d.h. am individuellen Lernfortschritt gemessen, zurückgemeldet werden. Dies bestätigen auch die Befunde der vorliegenden Untersuchung. Verbesserungen in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen ergaben sich vor allem dann, wenn aus Sicht der Schülerinnen und Schüler verstärkt individuelle Lernfortschritte bei der Leistungsbeurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt wurden. Dass damit eine Stabilisierung der Lernfreude – insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern – einhergeht, spricht für ein motivationspsychologisches Primat der individuellen Bezugsnormorientierung (vgl. Heckhausen 1989; Rheinberg/Krug 1999). Die stärkere Individualisierung des Unterrichts trägt schließlich ebenfalls dazu bei, dass sich die Zufriedenheit mit dem Unterricht stabilisiert sowie Schulunlust und Schulverdrossenheit vermieden werden.

Dies ist umso wichtiger, als die vorliegenden Daten auf die zunehmend enge Kopplung zwischen Lernfreude und schulischen Leistungen hinweisen

und die Entwicklung von Lernfreude und Schulleistungen mit Veränderungen in den schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen. Dies belegen zum einen die clusteranalytischen Ergebnisse. Zum anderen machen die strukturanalytischen Befunde deutlich, dass sich Selbstwirksamkeitsveränderungen im Rahmen des Modellversuchs stärker auf die Leistungsentwicklung auswirken als umgekehrt Veränderungen in den Leistungen auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung. Das vorliegende Ergebnismuster stützt damit eher die Annahmen des „*self-enhancement*“-Ansatzes, wonach Schulleistungen nicht allein durch vorauslaufende Leistungen determiniert sind, sondern darüber hinaus durch zuvor erworbene (schulleistungsbezogene) Selbstkonzeptmerkmale beeinflusst werden. In der einschlägigen Literatur wird diesem Ansatz der so genannte „*skill-development*“-Ansatz kontrovers gegenübergestellt. Letzterer geht von der Prädominanz einer entgegengesetzten Kausalwirkung aus, d.h. (schulleistungsbezogene) Selbstkonzeptmerkmale sollten sich danach primär in Abhängigkeit von der vorauslaufenden Schulleistungsentwicklung verändern (vgl. Krapp 1997; van Aken/Helmke/Schneider 1997). Die bisherige Forschungslage zur Frage nach der Beziehung zwischen Selbstkonzept und Schulleistung und der Prädominanz der einen oder anderen Kausalbeziehung ist inkonsistent und lässt von daher keine eindeutige Schlussfolgerung zu Gunsten eines der beiden Ansätze zu (vgl. Helmke/van Aken 1995; van Aken/Helmke/Schneider 1997).

Bedeutsamer als die Frage nach einer „allgemeinen“ Gültigkeit eines bestimmten Kausalmodells sind im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung die praktischen Implikationen. So sind pädagogisch-psychologische Programme und Innovationen wie der Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ in ihrer Zielsetzung insoweit eher dem „*self-enhancement*“-Ansatz verhaftet, als sie von der Annahme ausgehen, dass die Förderung von (schulbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartungen ein effektiver Ansatzpunkt ist, um Schulleistungen und Lernfreude zu verbessern. Die hier und an anderer Stelle berichteten Befunde (z.B. Satow 1999, in diesem Band) stützen die Richtigkeit dieser Annahme und sprechen für die Wirksamkeit dieses im Rahmen des Modellversuchs verfolgten Förderansatzes.

Zugleich verweisen die vorliegenden Befunde auf die Schlüsselfunktion der individuellen Bezugsnormorientierung im Hinblick auf eine positive Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Dass sich nicht in jedem Fall – wie am Beispiel einer Modellschule skizziert – ein förderlicher Effekt der individuellen Bezugsnormorientierung auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung nachweisen ließ, mag zum einen an der methodischen Begrenztheit des gewählten Designs zur Evaluation des Modellversuchs liegen, zum anderen aber auch daran, dass sich störende Einflüsse systemimmanenter Faktoren in Felduntersuchungen dieser Art nie vollständig aus-

schließen oder kontrollieren lassen. Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass quantitative Evaluationen nur eingeschränkt Auskunft über die Wirksamkeit und Folgen von Modellversuchen liefern können. Daneben sind weitere, qualitative Informationen zu berücksichtigen (siehe z.B. Bäßler/Hopf in diesem Band). In diesem Sinne ist beispielsweise auch positiv zu bewerten, dass sich die beteiligten Schulen nach Ablauf des Modellversuchs in einem Verein „Selbstwirksamer Schulen“ konstituiert und verpflichtet haben, die Idee des Modellversuchs weiter zu führen und durch schulische und unterrichtliche Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeitsentwicklung beizutragen (siehe auch die Web-Seite des Vereins „Selbstwirksame Schulen“ im Internet unter: <http://www.selbstwirksameschulen.de>).

Literatur

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology* 84, S. 261–271.
- Ames, C. (1995): Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: G.C. Roberts (Hrsg.): *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books, S. 161–176.
- Ames, C./Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. In: *Journal of Educational Psychology* 80, S. 260–267.
- Atkinson, J.W./Lens, W. (1980): Fähigkeit und Motivation als Determinanten momentaner und kumulativer Leistungen. In: H. Heckhausen (Hrsg.): *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe, S. 129–192.
- Bandura, A. (1992): Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 3–38.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Battistich, V./Solomon, D./Watson, M./Schaps, E. (1997): Caring school communities. In: *Educational Psychologist* 32, S. 137–151.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen.
- Buff, A. (1991): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: R. Pekrun/H. Fend (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke, S. 100–114.
- deCharms, R. (1972): Personal causation training in the schools. In: *Journal of Applied Social Psychology* 2, S. 95–113.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungskrisen kompetent meistern*. Heidelberg: Asanger.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken (*Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 1*). Bern: Huber.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie (*Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 4*). Bern: Huber.
- Goudas, M./Biddle, S. (1994): Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. In: *European Journal of Psychology of Education* 9, S. 241–250.

- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7, S. 77–86.
- Helmke, A. (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. Weinert/A. Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 59–76.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 115–132.
- Helmke, A./van Aken, M.A.G. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study 87, S. 624–637.
- Jerusalem, M. (1991): Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. In: *Psychologische Beiträge* 33, S. 388–406.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1998): Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“: Ansätze und Probleme. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 107–115.
- Jerusalem, M./Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 15–16.
- Krapp, A. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In: F.E. Weinert/A. Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 325–339.
- Mittag, W./Hager, W. (2000): Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: W. Hager/J.-L. Patry/H. Brezing (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Huber, S. 102–128.
- Mittag, W./Jerusalem, M. (1997): Evaluation von Präventionsprogrammen. In: R. Schwarzer (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe, S. 595–611.
- Parkhurst, H. (1922): *Education on the Dalton Plan*. London.
- Pekrun, R. (1993): Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7, S. 87–97.
- Popp, S. (1995): *Der Dalton-Plan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinberg, F./Krug, S. (1999): *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- van Aken, M.A.G./Helmke, A./Schneider, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. Weinert/A. Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 341–350.
- von Saldern, M./Littig, K.E. (1987): *Landauer Skalen zum Sozialklima. 4.–13. Klassen, LASSO 4–13*. Weinheim: Beltz.
- Satow, L. (1999): *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung: Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Berlin: Freie Universität (Online Dissertation: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>).
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissen-*

- schaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität. (Online: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm>).
- Schwarzer, R./Lange, B./Jerusalem, M. (1982): Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In: F. Rheinberg (Hrsg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Düsseldorf: Schwann, S. 161–172.
- Tillmann, K.-J./Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M./Weissbach, B. (1984): Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern in der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, S. 231–249.

Anschriften der Autoren:

Dr. *Waldemar Mittag*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. 030-20934013, Fax 030-20934010, E-Mail: waldemar.mittag@rz.hu-berlin.de

Dr. *Dietmar Kleine*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. 030-20934037, Fax 030-20934010, E-Mail: dietmar.kleine@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. *Matthias Jerusalem*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: jerusalem@rz.hu-berlin.de

Lars Satow

Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik

1. Selbstwirksamkeitsdynamik

Das Selbst und das Wissen über das Selbst – das Selbstkonzept – bilden ein zentrales Interessengebiet der Psychologie. Das Selbstkonzept umfasst alle selbstbezogenen Kognitionen und die mit ihnen verbundenen Emotionen. Ein Beispiel für eine selbstbezogene Kognition bei Schülern wäre etwa die folgende Überzeugung: „In der nächsten Klassenarbeit werde ich wieder schlecht abscheiden, weil ich Mathematik einfach nicht kann.“ Die begleitenden Emotionen werden Bedrohungsgefühle und Frustrationsgefühle sein.

Mit zwei besonders wichtigen Aspekten des Selbstkonzepts befasst sich die Selbstwirksamkeitstheorie Banduras (Bandura 1977, 1995, 1997, 1998). Nach dieser Theorie werden psychische und behaviorale Veränderungen durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Diese selbstbezogenen Kognitionen initiieren kognitive, motivationale und affektive Prozesse, die die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen steuern. Die Theorie besagt vereinfacht ausgedrückt, dass wir uns umso eher an neue und schwierige Aufgaben heranwagen, desto stärker wir von unseren Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf diese Aufgaben überzeugt sind. Aber wir bilden nicht nur eher die Absicht, etwas zu tun oder auch zu lassen, sondern arbeiten zudem intensiver an der Erreichung unserer Ziele, wenn wir von vornherein glauben, dass wir aus eigener Kraft Erfolg haben können. So kann man etwa beobachten, dass Schülerinnen und Schüler, die von ihrem Können mehr überzeugt sind, auch bessere Schulleistungen erzielen, obwohl sie sich in ihren Fähigkeiten eigentlich *nicht* wesentlich von ihren Mitstreitern unterscheiden. Diese Erwartungen persönlicher Wirksamkeit werden als Selbstwirksamkeitserwartungen, Kompetenz-Erwartungen oder kurz als Selbstwirksamkeit bezeichnet. Sie unterscheiden sich vom Alltagsbegriff ‚Optimismus‘ darin, dass sie sich ganz gezielt auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe und Situation beziehen.

Selbstwirksamkeitserwartungen üben zusammen mit der Erwartung, dass eine Handlung zu einem erwünschten Ergebnis führt, eine herausragende Funktion bei der Selbstregulation aus. Demnach würde eine Person das Rau-

chen umso eher aufgeben, je stärker sie a) davon überzeugt ist, dass sie es schaffen kann, und je mehr sie b) damit rechnet, dass das Aufhören positive Folgen (verbesserte Gesundheit) hat. Beide Erwartungen steuern das Verhalten und sind vielfach dafür mitentscheidend, ob wir lange und ausdauernd an etwas arbeiten oder schnell und frustriert aufgeben. Der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen wird daher bei Schülerinnen und Schülern schon seit längerem als ein wichtiges Ziel angesehen (vgl. Edelstein 1995). So ließ sich wissenschaftlich belegen, dass selbstwirksame Schülerinnen und Schüler nicht nur bessere Leistungen erzielen, sondern auch besser mit Prüfungsangst und Stresssituationen umgehen und ein besseres Befinden aufweisen (vgl. Satow 1999).

Wissenschaftlich gesprochen, kommt in einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung die optimistische Überzeugung einer Schülerin oder eines Schülers zum Ausdruck, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Es kann dabei zwischen *allgemeinen* und *spezifischen* Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden werden. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen umfassen das generelle Vertrauen, mit unterschiedlichen Problemen und Anforderungen des Lebens aus eigener Kraft fertig werden zu können. Bei spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen ist dieses Vertrauen hingegen auf bestimmte Aufgaben und Situationen bezogen, z.B. auf schulische Anforderungssituationen im Mathematikunterricht.

Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden sich in ihrer Bedeutung für die Bewältigung von Lebensanforderungen. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen („Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“) haben sich in zahlreichen Untersuchungen als wichtige Ressource im Umgang mit umfassenden, tief greifenden kritischen Lebenssituationen, z.B. Umbruch und Auswanderung im Zusammenhang mit dem Mauerfall, erwiesen (Schwarzer/Jerusalem 1994). Jugendliche profitieren in der Schule hingegen besonders von schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, wie etwa von der Überzeugung, bestimmte Aufgaben meistern zu können („Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge“) (vgl. Bandura 1997; Schunk/Zimmerman 1998; Zimmerman 1995/1998).

Einen weiteren wichtiger Bereich für Schüler stellen soziale Anforderungen und Konfliktsituationen dar. Oft müssen Schülerinnen und Schüler hart um ihre soziale Stellung kämpfen, Gruppendruck widerstehen oder nach einem Schulwechsel neue Freunde finden. Hier sind soziale Selbstwirksamkeitserwartungen von Vorteil.

Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Bewältigung sozialer Konfliktsituationen, die schul- und alterstypisch sind, aber auch au-

ßerhalb der Schule auftreten. Sie wird vom Verfasser definiert als das optimistische Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen angesichts schwieriger sozialer Konflikt- und Anforderungssituationen. Eine typische soziale Selbstwirksamkeitserwartung wäre etwa: „Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.“ Drei Bereiche werden für Schüler als zentral angesehen: (a) das Durchsetzen eigener Interessen und Meinungen gegenüber einer Gruppe, (b) die sozial-verträgliche Regulation von Ärger und Stress sowie (c) soziale Kommunikation und Aufbau von sozialen Netzen. Damit nimmt die soziale Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich ihrer Spezifität eine Mittelstellung zwischen der allgemeinen und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung ein.

In vielen Untersuchungen aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie hat sich – wie bereits eingangs angeführt – bestätigt, dass schulische Selbstwirksamkeitserwartungen Leistungsunterschiede erklären (Bandura 1997; Satow/Schwarzer 2000; Schunk/Zimmerman 1998; Zimmerman 1995, 1998) und dass die Vorhersagekraft erhöht werden kann, wenn möglichst (fach-)spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen herangezogen werden. Deshalb haben sich viele Forschungsprogramme vor allem mit sehr spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen befasst. Außer Acht gelassen wird dabei jedoch häufig die Frage, inwieweit Schüler von diesen sehr spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Bewältigung allgemeinerer Lebensaufgaben profitieren können: Welchen Nutzen hat ein Schüler nach dem Verlassen der Schule von der Überzeugung, bestimmte Mathematikaufgaben unter schwierigsten Bedingungen lösen zu können? Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen erklären spezifisches Verhalten, erscheinen jedoch von begrenzter Bedeutung bei der Bewältigung von allgemeineren Lebensanforderungen. Hier erlangen allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutendere Rolle. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Eine Schülerin mag sehr davon überzeugt sein, dass sie in der Schule Gleichungen mit mehreren Unbekannten lösen kann (hohe spezifische Selbstwirksamkeitserwartung). Nach dem Verlassen der Schule wird sie jedoch mit allgemeineren Problemen konfrontiert werden. Die Frage ist nun, ob sie bei der Bewältigung dieser neuen Aufgaben auch von ihren spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen profitieren kann. Hat sich ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung erhöht, weil sie über ausgeprägte spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen verfügt, und kann sie so einen Nutzen bei der Bewältigung allgemeinerer Anforderungen aus ihrer spezifischen Selbstwirksamkeit ziehen?

Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen können sich gegenseitig beeinflussen (Bandura 1997). So kann eine ausgeprägte allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung dazu führen, dass eine Person in einem bestimmten Bereich eine hohe Kompetenzüberzeugung ausbildet. Das Gegen-

teil ist der Fall, wenn mangelnde spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen zu einem verminderten *allgemeinen* Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führen. Übertragen auf die Schule ist davon auszugehen, dass Schüler unter bestimmten Bedingungen die Einschätzung ihrer schulischen und sozialen Kompetenzen von ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ableiten, in anderen Situationen ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von den schulischen und sozialen Kompetenzeinschätzungen abhängig machen. Im ersten Fall spricht man von einer Ausdifferenzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, im zweiten Fall von einer Generalisierung spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen. Beide Prozesse können für den einzelnen Schüler sowohl positive als auch negative Aspekte aufweisen. Bei einer gering ausgeprägten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wäre es von Nachteil, wenn sie sich auf die spezifischeren Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt. Bei gering ausgeprägten schulischen oder sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen wäre es von Nachteil, wenn diese generalisieren und so zu einer Verminderung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beitragen.

Die Frage, die hier behandelt werden soll, lautet, ob und unter welchen Bedingungen diese Dynamiken ablaufen. Mit Dynamik ist hier die wechselseitige, prozesshafte Beeinflussung der Entwicklung von spezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen gemeint. Sie wird kurz als Selbstwirksamkeitsdynamik bezeichnet. Lassen sich etwa Bedingungen in der Schule benennen, unter denen Generalisierung oder Ausdifferenzierung dominieren? Es wird hier die Hypothese aufgestellt, dass das Unterrichtsklima eine zentrale Rolle bei der dynamischen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen einnimmt. Für diese Annahme sprechen im Wesentlichen zwei Überlegungen, die im Weiteren näher erläutert werden sollen.

Zum einen ist das Klima entscheidend dafür, ob sich die Schüler und Schülerinnen trauen, neue Aufgaben anzunehmen. In einem vertrauensvollen Klima wird sich eine allgemein selbstwirksame Schülerin vermutlich eher trauen, in der Gruppe eine Führungsrolle einzunehmen, wodurch ihre soziale Selbstwirksamkeit gestärkt werden kann. In diesem Fall hätte also eine ausgeprägte allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung indirekt zu einer erhöhten sozialen Selbstwirksamkeitserwartung beigetragen.

Zum anderen dürfte ein zweiter Aspekt des Klimas ebenfalls entscheidenden Einfluss nehmen. Gemeint sind die Leistungsmaßstäbe. Ein Klima, in dem nur die schulische Leistung zählt, wird vermutlich dazu führen, dass etwa eine Schülerin mit ausgeprägter schulischer Selbstwirksamkeitserwartung zur Überzeugung kommt, alle wichtigen Probleme des Lebens lösen zu können, da sie davon ausgehen muss, dass Leistung ein wesentlicher Teil des Lebens ist. In diesem Fall hätte also eine ausgeprägte schulische Selbstwirksamkeit den Aufbau einer allgemeinen Selbstwirksamkeit zumindest gefördert.

Bevor die Frage, ob das Klima die Selbstwirksamkeitsdynamik beeinflussen kann, empirisch untersucht wird, muss man zunächst allerdings klären, was unter Klima genau zu verstehen ist.

2. Unterrichtsklima

Die *erlebte* Lernumwelt wird allgemein als Klassenklima oder Unterrichtsklima bezeichnet. So versteht Eder (1996) unter dem Klassenklima die individuelle Wahrnehmung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern sowie des Verhältnisses der Schüler untereinander. Man kann zumindest drei Klimafacetten unterscheiden: Das Klima zwischen den Schülern, das Klima zwischen Lehrern und Schülern, sowie das durch allgemeine Rahmenbedingungen verursachte Klima. Verschiedene Klimamerkmale lassen sich diesen Kategorien zuordnen, wie z.B. die erlebte Hilfsbereitschaft dem Klima zwischen den Schülern. Man hat im Laufe der Zeit viele Klimamerkmale identifizieren können, für die Selbstwirksamkeitsdynamik dürfte jedoch eine bestimmte Konstellation von besonderer Bedeutung sein.

Ein Klima, das den Schülerinnen und Schülern Freiräume gewährt, die Eigenverantwortlichkeit und Risikobereitschaft fördert, nicht allein die Leistung in den Vordergrund stellt, sollte – wie bereits dargestellt – eine Ausdifferenzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen. Ein solches Klima wird vom Verfasser als Mastery-Klima bezeichnet. Beim Mastery-Klima handelt es sich um ein heterogenes Konstrukt, das sich auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, auf die Beziehungen unter den Schülern und auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts bezieht (Satow 1999). Die drei wesentlichen Merkmale des Mastery-Klimas sind:

- Eine ausgeprägte Fürsorglichkeit und Offenheit des Lehrers für die Probleme seiner Schülerinnen und Schüler sowie die Anwendung einer *individuellen* Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung. Eine individuelle Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung bedeutet, dass individuelle Leistungsfortschritte stärker gewichtet werden als das absolute Leistungsniveau.
- Unterstützende, vertrauensvolle Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern, die es z.B. ermöglichen, dass sich ein Schüler ohne Angst, von anderen ausgelacht zu werden, an neue Aufgaben herantraut.
- Förderliche Rahmen- und Randbedingungen (interessante Unterrichtsgestaltung, gute Ausstattung des Klassenraums), die sich in einer allgemeinen Unterrichtszufriedenheit ausdrücken.

Diese Klimakonstellation wird in Anlehnung an Ames (1992, 1995) als Mastery-Klima bezeichnet, da mit dem Begriff *Mastery* zum Ausdruck gebracht werden kann, dass dieses Klima die Basis für das (gemeinsame) Meistern unterschiedlicher Anforderungen und damit auch die Grundlage für persönliches Wachstum sein kann.

Ganz ähnliche Klimakonstellationen, nämlich das *Origin Climate*, wurden bereits von deCharms (1972) untersucht. Die Grundidee des Origin Climate ist, dass die Lehrer ihren Schülern Handlungsfreiräume einräumen, sie individuell betreuen und sie bei der Handlungsregulation unterstützen. Als Folge erleben sich die Schüler als Verursacher ihrer eigenen Handlungen. Dieser Grundgedanke wurde mit der *Mastery Goal Orientation* (Ames 1992, 1995; Ames/Archer 1988) und der *Mastery Dimension* (Goudas/Biddle 1994) wieder aufgegriffen: Der Lehrer erkennt individuelle Leistungsfortschritte an, fördert Anstrengung, Neugier und freies Lernen, was dazu führt, dass sich die Schüler mehr zutrauen (vgl. Archer/Scevak 1998; Rheinberg/Krug 1999). Entsprechend umfasst die Mastery Dimension von Goudas/Biddle (1994) die Merkmale Lehrerunterstützung, Lernorientierung und Handlungsfreiräume. Im Ergebnis nehmen die Schüler neue Aufgaben als Herausforderung an und sind intrinsisch motiviert. Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung werden gestärkt. So zeigte etwa eine Untersuchung von Kavussanu/Roberts (1996), an der 266 Sportstudenten teilnahmen, dass Mastery Motivational Climate mit höherer Lernfreude, vermehrter Anstrengung und vor allem mit ausgeprägterer Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Weder die Mastery Goal Orientation noch die Mastery Dimension berücksichtigen jedoch die Schüler-Schüler-Beziehungen. Hierauf wies vor allem Battistich hin (Battistich u.a. 1997). Gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl förderten insbesondere pro-soziales Verhalten.

3. Empirische Analyse des Zusammenhangs von Mastery-Klima und Selbstwirksamkeitsdynamik

3.1 Fragestellung

Die Vermutung, dass das Mastery-Klima die Selbstwirksamkeitsdynamik beeinflusst, gründet sich auf der Überlegung, dass sich bei ausgeprägtem Mastery-Klima die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler eher ausdifferenziert, da ein ausgeprägtes Mastery-Klima die Grundlage dafür schafft, dass sich die Schülerinnen und Schüler neuen – auch risikanten – Herausforderungen stellen, sie motiviert sind, ihre Fähigkeiten zu erproben und dabei von den Lehrern und Mitschülern unterstützt werden.

Eine Abhängigkeit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung ist hingegen in Klassen mit gering ausgeprägtem Mastery-Klima zu erwarten. In diesen Klassen herrscht ein in erster Linie leistungsbezogenes Denken. Schulische Erfolge werden in den Vordergrund gerückt. Im Extremfall herrscht ein Klima, bei dem allein der schulische Erfolg zählt, die Schüler sich allein über den schulischen Erfolg definieren und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung allein aus dem schulischen Erfolg oder Misserfolg gespeist wird.

Bisher ist bekannt, dass das Mastery-Klima die Entwicklung des Selbstwirksamkeitsniveaus zumindest förderlich unterstützen kann. Die Beziehung zur Selbstwirksamkeitsdynamik ist hingegen unbekannt. Gerade für Lehrer ist aber von Interesse, einen Einblick in die vollständigen Zusammenhänge zwischen Unterrichtsklima und Persönlichkeitsentwicklung zu erhalten. Sollte sich z.B. herausstellen, dass das Klima eine Bedeutung für die dynamischen Beziehungen von Persönlichkeitsmerkmalen hat, wie etwa für die allgemeine, schulische und soziale Selbstwirksamkeitserwartung, muss man bisherige Ansichten überdenken. Eine Aussage wie „Ein gutes Klima führt dazu, dass Schüler motivierter sind“, würde sich als zu einfach erweisen.

3.2 *Methode*

Untersuchungsdurchführung und Untersuchungsteilnehmer

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde auf die Stichprobe des Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ zurückgegriffen. Eine Gesamtdarstellung des Modellversuchs und der teilnehmenden Schulen findet sich bei Brockmeyer/Edelstein (1997) und Edelstein (1995). An dem Modellversuch nahmen zehn Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet teil. Das Ziel des Modellversuchs bestand in der Förderung schulinterner Innovationsprojekte. Es wurden dabei keine standardisierten Treatments durchgeführt. Vielmehr lag es bei den Lehrern, selbstständig über Maßnahmen zur Erreichung des Projektziels zu entscheiden. Die Maßnahmen der Schulen wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Schüler und Lehrer wurden dabei im Abstand von jeweils einem Jahr von Wissenschaftlern befragt und beantworteten einen standardisierten Fragebogen zu der Situation an der Schule, eigenen Einstellungen und Erwartungen und das Unterrichtsklima. Die so gewonnenen Daten spiegeln die Entwicklung der Modellschulen über einem Zeitraum von drei Jahren mit vier Erhebungszeitpunkten wider.

Für zwei Kohorten – 921 Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Messzeitpunkt die 7. oder 8. Klasse besuchten – liegt ein vollständiger Längsschnitt mit drei Messzeitpunkten innerhalb der Sekundarstufe I vor. Diese Kohorten

sind für die Fragestellung nach Klassenklima- und Selbstwirksamkeits-Veränderungen von besonderem Interesse, da sich die Klassenstruktur nicht veränderte.

Von den 921 Schülern waren 464 (50,4%) männlichen Geschlechts. Die meisten Schülerinnen und Schüler wurden 1982 geboren und besuchten zum ersten Messzeitpunkt entweder die 7. (48,3%) oder die 8. Jahrgangsstufe (51,7%). Die überwiegende Anteil besuchte die Realschule (40,3%). Nur ein geringer Prozentsatz (6,6%) die Hauptschule.

Messinstrumente

Die Befragung der Schüler erfolgte mit einem standardisierten Fragebogen. Dieser wurde zu allen Messzeitpunkten unverändert eingesetzt. Die Bearbeitung des Fragebogens wurde im Klassenverband unter Aufsicht eines Lehrers vorgenommen. Sie nahm etwa eine Unterrichtsstunde in Anspruch. Für das Instrumentarium wurde in erster Linie auf bewährte Verfahren zurückgegriffen. Die Instrumente mit Skalen- und Itemkennwerten sind für die Gesamtstichprobe detailliert bei Schwarzer/Jerusalem (1999) dokumentiert.

Zur Messung der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung wurden acht Items neu konstruiert (vgl. Anhang). Jedes Item beschreibt eine schwierige soziale Anforderungssituation, die sich auf das Zusammenleben mit anderen Schülern bezieht, nicht jedoch fach- oder unterrichtsgebunden ist. Die acht Items sprechen die drei zentralen Themenbereiche sozialen Handelns an: (a) das Durchsetzen eigener Interessen und Meinungen gegenüber einer Gruppe („Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind“), (b) die sozial-verträgliche Regulation von Ärger und Stress („Wenn mich jemand ärgert, schaffe ich es trotzdem, ruhig zu bleiben“) sowie (c) soziale Kommunikation und Aufbau von sozialen Netzen („Auch in einer ganz neuen Klasse kann ich schnell neue Freunde finden“). Das Antwortformat ist vierstufig: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4). Erwartungsgemäß fiel die interne Konsistenz niedriger aus (Cronbachs Alpha = .56) als die Split-half-Reliabilität ($r_{sh} = .64$). Daraus lässt sich folgern, dass die Skala zwar noch befriedigend genau misst, jedoch für die Erfassung eines heterogenen Konstrukts für andere Untersuchungen um einige Fragen verlängert werden sollte.

Es wurde ein überarbeitetes Instrument zur Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt, das sich bereits in mehreren Untersuchungen bewährt hat. Der Skala (Jerusalem/Satow 1999) liegen sieben Items wie „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng.“ zu Grunde. Die Skala thematisierte die Überzeugung, schultypische Schwierigkeiten bewältigen zu können. Die interne Konsistenz

lag zwischen .70 und .73. Die Schüler beantworteten alle Items auf einer vierstufigen Antwortskala von „trifft nicht zu“ (1) bis „trifft genau zu“ (4).

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der bekannten Skala von Jerusalem/Schwarzer (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999) gemessen. Die zehn Items messen die Selbstwirksamkeitserwartung angesichts allgemeiner Anforderungen („Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“). Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) betrug .75.

Klassen-Klima. Wie oben erläutert, handelt es sich beim Mastery-Klima um ein heterogenes Konstrukt. Es kann daher nicht mit nur einer Skala allein gemessen werden. Entsprechend wurden vier bewährte Instrumente eingesetzt, die alle Aspekte des Konstrukts erfassen (Tabelle 1). Aus diesen vier Instrumenten wurde durch Mittelwertbildung über alle Messzeitpunkte ein Indikator für das Mastery-Klima gebildet. Als Skalen gingen in den Klimaindikator *Lehrer-Fürsorglichkeit* (Saldern/Littig 1987), *Lehrer-Bezugsnormorientierung* (Schwarzer/Lange/Jerusalem 1982), *Schüler-Sozialklima* (Saldern/Littig 1987) und *Unterrichtszufriedenheit* (Saldern/Littig 1987) ein. Die Skalenergebnisse waren zuvor an der Itemzahl relativiert worden. In konfirmatorischen Faktoranalysen (Satow 1999) hat sich gezeigt, dass diese Klima-Merkmale den Faktor Mastery-Klima konstituieren.

Tab. 1: Reliabilität der Klima-Skalen			
Skala	Beispiel-Item	Items	Interne Konsistenz (Cronbachs α), 1. MZP
FUERS	Der Lehrer hilft uns wie ein Freund.	8	.84
SPLB	Unser Lehrer bemerkt immer sofort, wenn sich meine Leistungen verbessern oder verschlechtern.	4	.65
SOZK	Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.	4	.69
UZUF	Im allgemeinen haben wir viel vom Unterricht.	3	.68
Anm.: FUERS: Lehrer-Fürsorglichkeit; SPLB: Lehrer-Bezugsnorm; SOZK: Schüler-Sozialklima; UZUF: Unterrichtszufriedenheit; MZP: Messzeitpunkt.			

Alle Items dieser Skalen wurden durchmischt dargeboten. Die Instruktion lautete: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest“. Das Antwortformat war wie bei allen Items vierstufig: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Auswertungsverfahren

Im ersten Schritt wurden die 61 Klassen entweder der Gruppe „Mastery-Klasse“ oder „Nicht-Mastery-Klasse“ zugeordnet. Zu den Mastery-Klassen wurden die 30 Klassen gezählt, die über alle Messzeitpunkte ein überdurchschnittliches Mastery-Klima aufwiesen. Die übrigen Klassen bilden die Gruppe der Klassen mit schwächerem Mastery-Klima. Insgesamt wurden so 30 Klassen mit 395 Schülern als Mastery-Klassen klassifiziert. Ihnen stehen 31 Klassen mit 383 Schülern in Nicht-Mastery-Klassen gegenüber.

Im zweiten Schritt wurde ein Strukturgleichungsmodell der dynamischen Selbstwirksamkeitsentwicklung nach dem Design zeitlich verschobener Kreuzkorrelationen (Cross Lagged Panel) aufgestellt. Dieses Strukturgleichungsmodell ist ein mathematisches Modell, das die *möglichen* Zusammenhänge zwischen der allgemeinen, sozialen und schulischen Selbstwirksamkeit darstellt. So wird in diesem Modell z.B. ein Pfad (Einfluss oder auch Effekt) von der allgemeinen Selbstwirksamkeit auf die schulische Selbstwirksamkeit angenommen. Aber auch der entgegengesetzte Pfad wird berücksichtigt. Welcher Pfad tatsächlich dominiert, kann ermittelt werden, indem das Modell auf die Daten für Mastery-Klassen und normale Klassen angewendet wird. Dabei werden dann die „Stärken“ dieser Pfade aus den Daten geschätzt.

Das Modell erlaubt so die Untersuchung der wechselseitigen Abhängigkeit der drei unterschiedlichen Selbstwirksamkeitserwartungen. Es berücksichtigt drei wiederholt gemessene Variablen (soziale, schulische und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung), deren wechselseitige Abhängigkeit innerhalb eines Jahres sowie die Autokorrelation 1. und 2. Ordnung, jedoch keine Messfehler. Das Modell wurde simultan in beiden Gruppen mit LISREL 8 (vgl. Jöreskog 1990) auf die Daten angewendet.

3. Ergebnisse

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, ob es überhaupt Unterschiede in der Selbstwirksamkeitsdynamik zwischen den beiden Gruppen gibt. Die Selbstwirksamkeitsdynamik wird in dem Strukturgleichungsmodell in einer Matrix (Beta-Matrix) dargestellt. Diese Beta-Matrix, welche die Beziehungen zwischen der sozialen, schulischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt, wurde deshalb zunächst über beide Gruppen invariant gesetzt. Anders ausgedrückt entspricht das Invariantsetzen der Matrix der Annahme, dass sich die Selbstwirksamkeitsdynamik in Mastery-Klassen nicht von anderen Klassen unterscheidet. Durch die Anwendung dieses Modells auf die Daten erhält man Kennwerte für die Plausibilität einer solchen Annahme.

Das Modell mit invarianter Beta-Matrix wurde anschließend mit einem Modell mit varianter Beta-Matrix verglichen. Ein Modell mit varianter Beta-Matrix entspricht der Annahme, dass sich die Selbstwirksamkeitsdynamik in beiden Gruppen unterscheidet. Der Vergleich erbrachte, dass das Modell mit varianter Beta-Matrix die tatsächlichen Zusammenhänge deutlich besser erklären kann ($\chi^2 = 18.2$; $df = 12$; $\chi^2_{\text{Diff}} = 32.8$; $df_{\text{Diff}} = 21$; $p < .05$). Es existieren also zwischen beiden Gruppen bedeutsame Unterschiede in der Selbstwirksamkeitsdynamik, die Beta-Matrix ist nicht für beide Gruppen identisch.

Aufschluss über die Richtung und Stärke der Pfade geben die signifikanten Parameterschätzungen für die Beta-Matrix, die in Abbildung 1 für Mastery-Klassen und in Abbildung 2 für die übrigen Klassen dargestellt sind.

Es gibt Pfade ‚innerhalb‘ einer Variablen und Pfade zwischen den Variablen. Der Pfad von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung zum 1. Messzeitpunkt (WIRKSOZ) auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung zum 2. Messzeitpunkt beträgt beispielsweise .40. Das bedeutet, dass man mit der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung zum 1. Messzeitpunkt recht gut die Ausprägung zum zweiten Messzeitpunkt vorhersagen kann, weniger gut jedoch die Ausprägung zum 3. Messzeitpunkt. Hier beträgt der Pfad nur .22.

Gleichzeitig gibt es Pfade zwischen Variablen über Messzeitpunkte hinweg, wie z.B. von der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL) zum ersten Messzeitpunkt auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung zum 2. Messzeitpunkt (.19). Dieser Pfad sagt aus, dass die schulische Selbstwirksamkeitserwartung zum 2. Messzeitpunkt nicht nur abhängig von der Ausprägung zum ersten Messzeitpunkt ist, sondern auch von der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zum ersten Messzeitpunkt. Man spricht auch davon, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Veränderungsvarianz aufklärt: Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung verändert sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Und ein Teil dieser Veränderung lässt sich mit der Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung erklären.

In Mastery-Klassen klärt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung also Veränderungen in der schulischen und der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung auf. Sie selbst ist zu keinem Messzeitpunkt abhängig von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Damit entspricht die Selbstwirksamkeitsdynamik der erwarteten Ausdifferenzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bei günstigem Unterrichtsklima. Ist bei einer Schülerin oder einem Schüler in einer Mastery-Klassen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung besonders ausgeprägt, so wird sich das nach etwa einem Jahr vor allem positiv in der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung widerspiegeln. Nicht so eindeutig wie erwartet ist der Zusammenhang zwischen allgemeiner und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Hier scheint eher eine Wechselbeziehung zu bestehen. In den übrigen Klassen hängt die Entwick-

lung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eindeutig in erster Linie von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung ab. Wir finden in der Beziehung zwischen allgemeiner und schulischer Selbstwirksamkeitserwartung also genau das umgekehrte Bild: In Nicht-Mastery-Klassen erklärt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung die Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Darüber hinaus ist auch der Zusammenhang zwischen sozialer und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung sehr eindeutig: Die Pfade weisen immer von der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung auf die allgemeine.

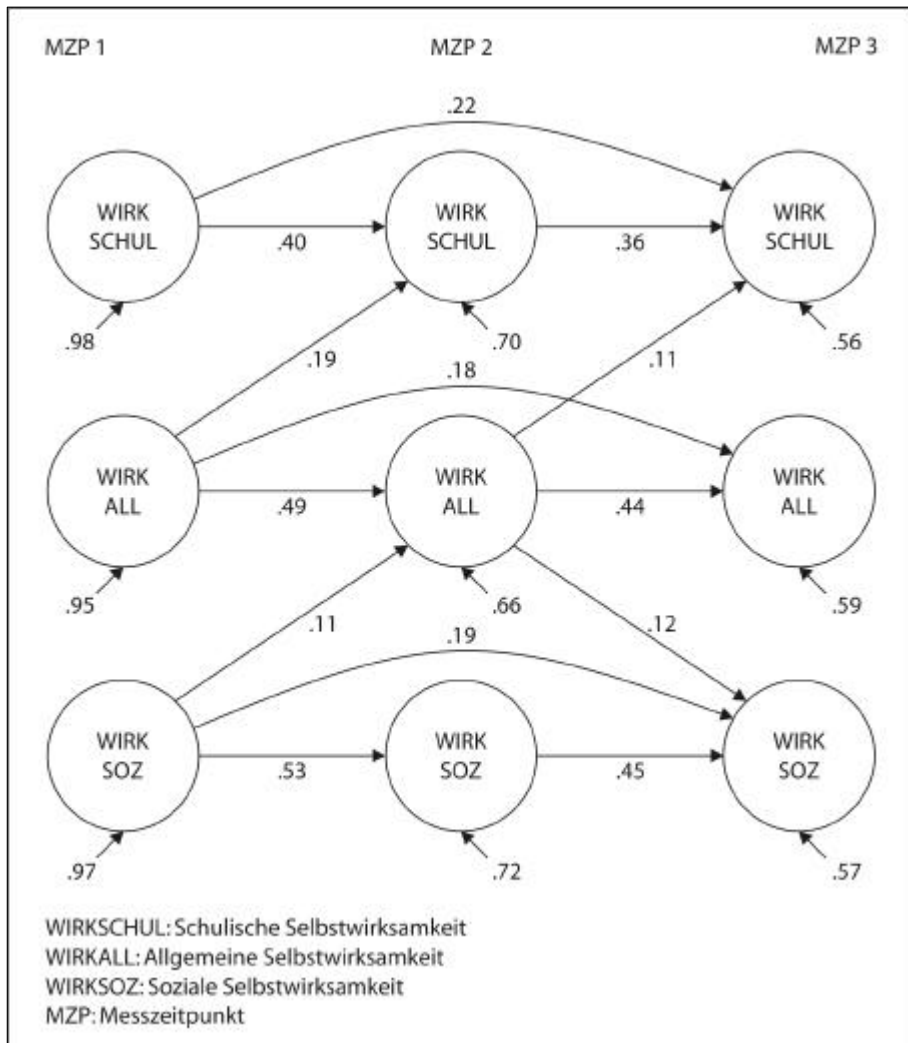


Abb. 1: Selbstwirksamkeitsdynamik in Mastery-Klassen

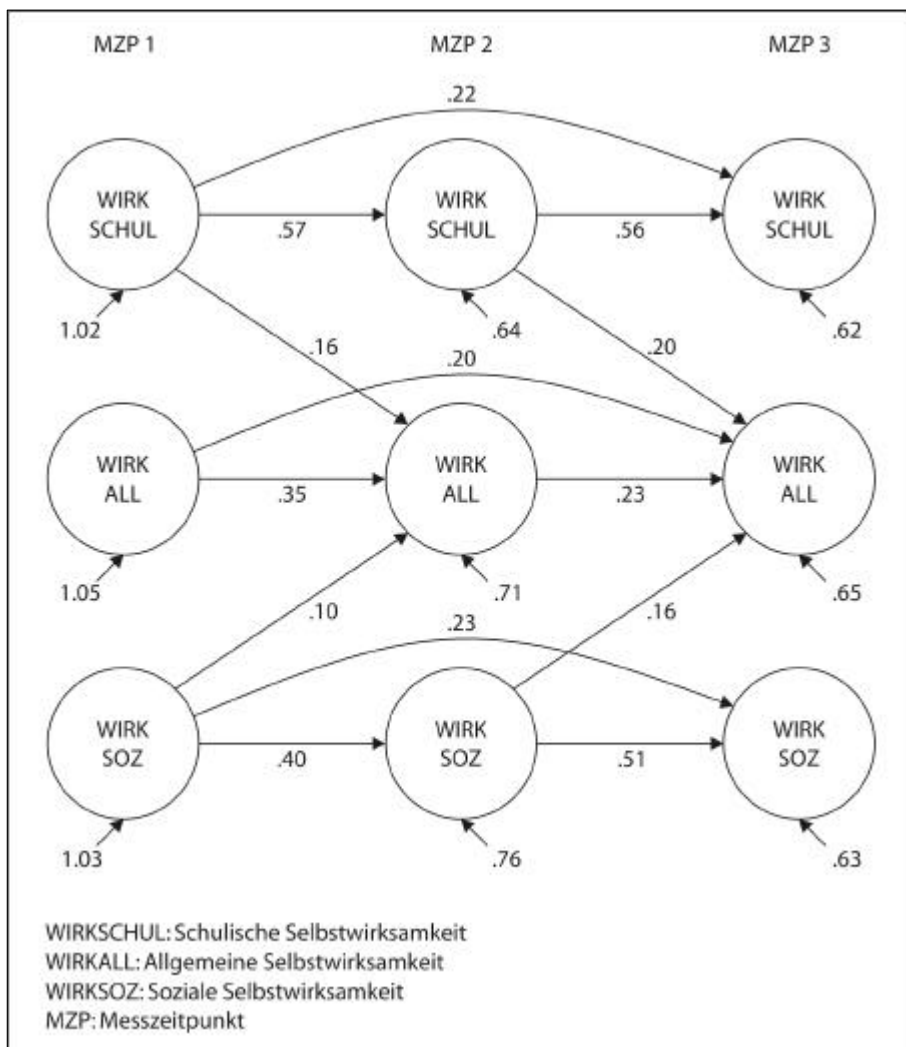


Abb. 2: Selbstwirksamkeitsdynamik in Nicht-Mastery-Klassen

Dies bedeutet, dass in Nicht-Mastery-Klassen die Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung abhängig ist von den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen. In Mastery-Klassen ist das Gegenteil der Fall.

Für Schüler in Mastery-Klassen wird die Entwicklung der schulischen von der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mitbestimmt. Für Schüler in anderen Klassen sind es die schulische und die soziale Selbstwirksamkeitserwartung, welche die Veränderung der allgemeinen teilweise erklären.

Der Unterschied bestätigt sich, wenn man die Gesamteffekte betrachtet. Unter dem Gesamteffekt versteht man vereinfacht die Summe aller Pfade, die von einer Variablen auch auf Umwegen auf eine andere Variable weisen. In Mastery-Klassen geht ein Gesamteffekt von .13 von der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung aus, während in den übrigen Klassen der Gesamteffekt von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ausgeht und .15 beträgt.

Beachtenswert ist, dass sich die Entwicklung der schulischen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung in beiden Gruppen nicht gegenseitig beeinflusste. Es scheint damit keine Dynamik zwischen diesen beiden spezifischeren Selbstwirksamkeitserwartungen vorzukommen, obwohl beide in Beziehung zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung stehen.

Die Schülerinnen und Schüler der 30 Mastery-Klassen unterschieden sich allerdings in einem wichtigen Punkt von den Schülerinnen und Schülern der übrigen Klassen. So war der Anteil von Schülern aus den alten Bundesländern deutlich höher (50% in Mastery-Klassen gegenüber 26% in übrigen Klassen). Auch solche Unterschiede könnten natürlich die Selbstwirksamkeitsdynamik beeinflussen. Dann wären die Unterschiede in der Dynamik nicht klimabedingt, sondern gingen vielleicht auf Ost-West-Unterschiede zurück, die dann genauer zu untersuchen wären.

Da in den Mastery-Klassen der Anteil von Schülern aus den alten Bundesländern deutlich höher war, liegt also der Verdacht nahe, dass die Unterschiede in der Selbstwirksamkeitsdynamik auch hierin begründet sind. Um dies zu untersuchen, wurden die Klassen erneut aufgeteilt und den Gruppen „Altes Bundesland“ und „Neues Bundesland“ zugewiesen. Zwischen diesen beiden Gruppen fanden sich jedoch *keine* Unterschiede in der Selbstwirksamkeitsdynamik.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Forschungsfrage lautete, ob die Selbstwirksamkeitsdynamik – die wechselseitige Abhängigkeit der Entwicklung von sozialer, schulischer und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung – in der Sekundarstufe I abhängig vom Unterrichtsklima ist. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler in Mastery-Klassen eher motiviert sind, sich neuen Herausforderungen zu stellen, während in Nicht-Mastery-Klassen vor allem der schulische Erfolg im Vordergrund steht und die Schülerinnen und Schüler Risiken aus dem Weg gehen, da sie von Lehrern und Mitschülern weniger unterstützt werden. Entsprechend sollte sich die allgemeine Selbstwirksamkeits-

erwartung in Mastery-Klassen eher ausdifferenzieren, wohingegen in den Nicht-Mastery-Klassen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von der schulischen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung mitbestimmt werden sollte.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein Modell nach dem Design zeitlich verschobener Kreuzkorrelationen untersucht. Danach unterschied sich die Selbstwirksamkeitsdynamik in Mastery-Klassen bedeutsam von der Dynamik in anderen Klassen. Das Modell bestätigte die Hypothesen zudem in den meisten Fällen: In Mastery-Klassen zeigte sich überwiegend eine Ausdifferenzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bestimmte vor allem die Entwicklung der schulischen Kompetenzüberzeugung. Eine in ihrer Richtung nicht ganz so eindeutige Beziehung fand sich hinsichtlich der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung.

Zur Messung der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung wurde ein neues Instrument vorgelegt, das in Bezug auf seine Reliabilität noch nicht ganz überzeugen konnte (weitere Informationen und ein PC Programm für den Einsatz der Skalen im Internet unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~satow>). Die mangelnde Reliabilität kann eine Ursache dafür sein, dass die Befunde zur sozialen Selbstwirksamkeitserwartung nicht so eindeutig ausfielen wie für die schulische. Zur Verbesserung der Reliabilität der Skala ist es erforderlich, einige Fragen zu überarbeiten. Vor allem aber sollten weitere Fragen entwickelt werden, um dieses interessante und umfassende Konstrukt besser messen zu können.

In den übrigen Klassen wurde die Entwicklung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eindeutig von den spezifischerem schulischen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmt. In Nicht-Mastery-Klassen war die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Stärke vor allem von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung abhängig. Dies lässt sich damit begründen, dass in Nicht-Mastery-Klassen die schulische Leistung eine viel bedeutendere Rolle spielt. Schüler ziehen deshalb aus ihren schulischen Kompetenzüberzeugungen vielfach Schlüsse über ihre Bewältigungsfähigkeiten angesichts allgemeiner Probleme.

Bevor die Befunde interpretiert werden können, stellt sich die Frage nach Fehlerquellen und nach der internen Validität. Zwei Punkte sind hier besonders zu berücksichtigen. Es handelt sich um einen quasi-experimentellen Versuchsplan, ohne Zufallszuteilung zu der unabhängigen Variable „Mastery-Klima“ / „Nicht-Mastery-Klima“. Es lässt sich daher nicht mit Sicherheit feststellen, dass die Unterschiede in der abhängigen Variablen „Selbstwirksamkeitsdynamik“ auf das Unterrichtsklima zurückgehen. Die Selbstwirksamkeitsdynamik wurde als Strukturgleichungsmodell untersucht, jedoch ohne

Berücksichtigung latenter Variablen und Messfehler, da für jede endogene Variable jeweils nur ein Indikator vorlag. Zudem werden die Parameterschätzungen solcher Modelle von der Modellspezifikation beeinflusst (Fitfunktion, Behandlung der Autokorrelation, Art der Standardisierung), sodass sich die Größe der Effekte kaum interpretieren lässt.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Da es sich um eine selektierte Stichprobe von Klassen aus innovativen Modellschulen handelt, bleibt abzuwarten, ob sich das gefundene Muster auch in anderen Kontexten bestätigt.

Trotzdem haben die Befunde ihre Bedeutsamkeit. Zum einen lagen bisher keine Untersuchungen zur Selbstwirksamkeitsdynamik und zur sozialen Selbstwirksamkeitserwartung vor, sodass hier erstmals Erkenntnisse über diese Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung bei Schülern berichtet werden konnten. Zum anderen wurde die Bedeutung des Unterrichtsklimas bisher lediglich für einzelne Variablen untersucht und nicht für Prozesse wie etwa für die Selbstwirksamkeitsdynamik. Diese Einschränkung des Forschungsfokus hat zu einer Unterschätzung der Bedeutung des Unterrichtsklimas geführt. Diese Untersuchung legt hingegen nahe, dass das Unterrichtsklima in die dynamische Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen eingreifen kann.

Sollten sich die Befunde auch in zukünftigen Studien bestätigen, würden sie auf eine erhebliche Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Persönlichkeitsentwicklung hinweisen. Während in normalen Klassen die Ausbildung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, des allgemeinen Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten, in erster Linie von der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung – also von schulischen Erfolgserfahrungen – abhängig ist, haben Schülerinnen und Schüler in Mastery-Klassen die Chance, ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu entfalten und aus ihr Kraft für die Bewältigung schulischer und sozialer Konflikte zu schöpfen.

Weitere empirische Forschung ist notwendig, um die wichtigen Zusammenhänge zwischen der erlebten (Lern-)Umwelt, dem Klima und der dynamischen Persönlichkeitsentwicklung zu untersuchen. Die Forschung wird fruchtbar sein, weil sie konkrete Hinweise liefern kann, wie Lehrer und Erzieher über eine Veränderung des Klimas die Entwicklung ihrer Schüler in die eine oder andere Richtung fördern können.

Zudem hat die Untersuchung gezeigt, dass eine Beschränkung auf schulische und allgemeine Kompetenzerwartung kein vollständiges Bild der inneren, dynamischen Vorgänge bei Jugendlichen liefern kann. Um das ganze Spektrum der Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen verstehen zu können, erscheint es für zukünftige Untersuchungen wünschenswert, weitere außerschulische Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung zu berücksichtigen.

Anhang

Skala zur Messung sozialer Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKSOZ)	
1.	Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.
2.	Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren.
3.	Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren, ohne Gewalt anzuwenden.
4.	Wenn mich jemand ärgert, schaffe ich es trotzdem, ruhig zu bleiben.
5.	Auch wenn mir alles zu viel wird, schaffe ich es, meine schlechte Laune nicht an anderen auszulassen.
6.	Auch in einer ganz neuen Klasse kann ich schnell neue Freunde finden.
7.	Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es, mich zu entschuldigen
8.	Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es, mit den anderen darüber zu sprechen.

Literatur

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology* 84, S. 261–271.
- Ames, C. (1995): Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: G.C. Roberts (Hrsg.): *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books, S. 161–176.
- Ames, C./Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. In: *Journal of Educational Psychology* 80, S. 260–267.
- Archer, J./Scevak, J.J. (1998): Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. In: *Educational Psychology* 18, S. 205–223.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84, S. 191–215.
- Bandura, A. (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: A. Bandura (Hrsg.): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, S. 1–46.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998): Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: J.G. Adair/D. Belanger/K.L. Hove. UK: Psychology Press/Erlbaum, S. 51–71.
- Battistich, V./Solomon, D./Watson, M./Schaps, E. (1997): Caring school communities. In: *Educational Psychologist* 32, S. 137–151.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (1997): *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufend.
- deCharms, R. (1972): Personal causation training in the schools. In: *Journal of Applied Social Psychology* 2, S. 95–113.

- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.
- Eder, F. (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Goudas, M./Biddle, S. (1994): Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. In: European Journal of Psychology of Education 9, S. 241–250.
- Jerusalem, M./Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Selbstwirksame Schulen‘. Berlin: Freie Universität, S. 15–16.
- Jöreskog, K.G. (1990): New developments in LISREL: Analysis of ordinal variables using polychoric correlations and weighted least squares. In: Quality and Quantity 24, S. 387–404.
- Kavussanu, M./Roberts, G.C. (1996): Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. In: Journal of Sport and Exercise Psychology 18, S. 264–280.
- Rheinberg, F./Krug, S. (1999): Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Saldern, M.v./Littig, K.E. (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima. Weinheim: Beltz.
- Satow, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung: Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I [Online veröffentlichte Dissertation]. Berlin: Freie Universität (verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>).
- Satow, L./Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. In: Empirische Pädagogik 14, S. 131–150.
- Schunk, D.H./Zimmerman, B.J. (Hrsg.) (1998): Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Publications.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994): Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität (im Internet: www.fu-berlin.de/gesund).
- Schwarzer, R./Lange, B./Jerusalem, M. (1982): Die Bezugsnorm des Lehrers aus Sicht des Schülers. In: F. Rheinberg (Hrsg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Düsseldorf: Schwann, S. 161–172.
- Zimmerman, B.J. (1995): Self-efficacy and educational development. In: A. Bandura (Hrsg.): Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press, S. 202–231.
- Zimmerman, B.J. (1998): Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. In: Educational Psychologist 33, S. 73–86.

Anschrift des Autors:

Dr. Lars Satow, SAP Learning Solutions, Büropark Alte Ziegelei, 88090 Immenstaad,
Tel.: 07545-202-419, E-Mail: lars.satow@sap.com.

Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer

Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern

1. Einleitung

Selbstwirksamkeitserwartungen sind optimistische Überzeugungen von der eigenen Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können (Bandura 1997). Der Begriff Kompetenzerwartungen wird dafür synonym verwendet. Auf die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung wollen wir an dieser Stelle nicht weiter eingehen, um Überschneidungen mit dem Beitrag von Schwarzer und Jerusalem in diesem Band zu vermeiden. Im vorliegenden Artikel möchten wir stattdessen die berufsspezifischen Konzepte der individuellen und kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeit erörtern sowie Möglichkeiten ihrer quantitativen Erfassung vorstellen. Darüber hinaus werden wir über Zusammenhänge zum Lehrer-Burnout berichten.

Das Konstrukt der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde, soweit bekannt, bisher im deutschen Sprachraum nur im Rahmen des Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* untersucht (vgl. Schmitz 1998, 2000; Schmitz/Schwarzer 2000). Im amerikanischen Sprachraum hingegen wird der Begriff seit über zwei Jahrzehnten verwendet. Ein kurzer historischer Rückblick soll erhellen, was bisher unter den Begriffen „Lehrer-Wirksamkeit“ und „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ verstanden wurde. Die Arbeiten dazu beruhen in jüngerer Zeit vor allem auf der *sozial-kognitiven Theorie* von A. Bandura (1977, 1997), in welcher die Selbstwirksamkeitserwartungen eine zentrale Stellung einnehmen. Im Anschluss daran wird das Konstrukt der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeit vorgestellt, das ebenfalls erstmals im Rahmen des Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* operationalisiert wurde.

2. Lehrer-Selbstwirksamkeit

2.1 Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit

Historischer Rückblick zum Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit

Der Begriff „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ wird im amerikanischen Sprachraum seit über 20 Jahren verwendet. Einen ausführlichen historischen Rückblick findet man bei Ross (1998) sowie bei Woolfolk/Hoy (1990), an die wir uns

hier anlehnen. Zum ersten Mal scheint der Begriff „teacher efficacy“ in einer Studie von Barfield/Burlingame (1974) aufgetaucht zu sein, die fünf Items der Skala „Political Efficacy“ von Campbell und Kollegen (Campbell/Gurin/Miller 1954) zur Messung verwendeten. Anhand dieses Instrumentes wurde von Trentham/Silvern/Brogdon (1985) ein Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeit entwickelt. Als genuin psychologisches Konstrukt findet sich Lehrer-Selbstwirksamkeit erstmals in einer Evaluation von pädagogischen Projekten durch die RAND Corporation, erfasst durch folgende zwei Aussagen (Amor u.a. 1976; Berman u.a. 1977), die auch heute noch Verwendung finden und hier als repräsentativ für die bisher angesprochenen Instrumente genannt werden sollen: (a) „When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment“⁸ und (b) „If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students“⁹. In dem ersten, ziemlich diffus formulierten Item drückt sich eher Anomie aus als mangelnde Kompetenz eines Lehrers. Die zweite Aussage kommt einer Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne Banduras (1997) näher, da sich die Person *selbst* zu einer bestimmten Handlung in der Lage sieht („I can“), sich dabei *anstrengen* muss („try hard“) und in gewissem Sinne auch gegen eine *Barriere* gehandelt wird („difficult or unmotivated students“).

In neuerer Zeit fand die sozial-kognitive Theorie A. Banduras auch explizit Eingang in Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, zuerst durch die Autoren Ashton/Webb (1986). Sie verwendeten ebenfalls die beiden RAND-Items, beziehen sich jedoch explizit auf Bandura, wenn sie argumentieren, dass Item (a) eine Handlungsergebnis-Erwartung (im englischen Wortlaut „teaching efficacy“), Item (b) eine Selbstwirksamkeitserwartung („personal teaching efficacy“) darstelle. Die Autoren unterscheiden also „Lehrer-Wirksamkeit“ und „persönliche Lehrer-Wirksamkeit“. Letzteres könnte man auch mit dem Begriff „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ übersetzen (zum Begriff der Handlungsergebnis-Erwartung vgl. das Kapitel von Schwarzer/Jerusalem, in diesem Band). Gibson/Dembo (1984) folgten den theoretischen Überlegungen von Ashton und Webb und entwickelten eine 16-Item-Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit. (Die Skala enthält u.a. die beiden RAND-Items.)

Versucht man eine zusammenfassende Bewertung dieser Instrumente, zeigt sich, dass die Aussagen leider viel zu wenig die Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne von Bandura treffen, sondern vor allem Handlungsergeb-

8 Im Grunde genommen kann ein Lehrer nicht viel ausrichten, da Motivation und Leistung eines Schülers vor allem von seinem Elternhaus abhängen (Übers. d. Verf.).

2 Wenn ich mich wirklich bemühe, dann kann ich sogar zu den schwierigsten und unmotiviertesten Schülern durchdringen (Übers. d. Verf.).

nis-Erwartungen sowie Anomie oder Kontrollverlust erfassen; oder Lehrer werden einfach nach ihrer Meinung zu Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Schüler befragt (ausführlicher hierzu Schmitz/Schwarzer 2000). Hinter den bisher vorliegenden (amerikanischen) Ergebnissen zur „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ scheint also kein einheitliches oder eindeutig definiertes Konstrukt zu stehen, was eine kohärente Interpretation der Befunde schwierig macht. Die unseres Erachtens konzeptuell schwache Skala von Gibson und Dembo ist, neben den beiden RAND-Items, das heute immer noch meistverwendete Instrument zur Erfassung von Selbstwirksamkeit bei Lehrern. Bei der Interpretation von Ergebnissen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit sollte man daher sein spezielles Augenmerk immer auch auf das verwendete Messinstrument richten und die darin enthaltenen Aussagen kritisch überprüfen.

Die deutsche Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala

Die vorliegende Skala zur Erfassung von individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit wurzelt explizit in der sozial-kognitiven Theorie. Die damit bisher gewonnenen empirischen Befunde lassen sich mit den zahlreichen Befunden zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer 1994) sowie mit anderen psychologischen Konstrukten in einen sinnvollen Zusammenhang stellen (Schmitz 1998, 2000; Schmitz/Schwarzer 2000).

Das Instrument bezieht sich auf vier Bereiche der beruflichen Tätigkeit von Lehrern: der (a) allgemeinen beruflichen Leistung, (b) der berufsbezogenen sozialen Interaktionen, (c) des Umgangs mit Stress und Emotionen, (d) der spezifischen Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln. Es war das Ziel, ein sparsames Instrument von höchstens zehn Aussagen zu konstruieren, das generell bei Lehrern eingesetzt werden kann. Aus einem größeren, empirisch geprüften Itempool wurden im Diskursverfahren zehn Aussagen vor allem auf Grund theoretischer Überlegungen zur Inhaltsvalidität ausgewählt. Die Auswahl erfolgte nur sekundär auf Grund der empirischen Itemkennwerte, denn es war nicht beabsichtigt, eine stark homogene Skala zu entwickeln und somit die interne Konsistenz zu maximieren. Stattdessen erschien es sinnvoll, die Validitätsoptimierung in den Vordergrund zu stellen, indem Handlungsbereiche im Berufsleben von Lehrern angesprochen werden. Die Entwicklung der Skala wird bei Schmitz/Schwarzer (2000) ausführlich beschrieben.

2.2 Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen wurden ursprünglich vor allem als ein *individuelles* Konstrukt aufgefasst. Inzwischen hat Bandura (1993/1997) es aus-

drücklich auf die Ebene der *kollektiven* Überzeugungen erweitert, nachdem diese Möglichkeit schon seit Jahrzehnten am Rande erwähnt worden war. Zusätzlich zur Generalitätsdimension (allgemein, bereichsspezifisch, situationspezifisch; vgl. den Beitrag von Schwarzer/Jerusalem in diesem Band) lässt sich also eine weitere Dimension aufspannen, die *individuelle* gegenüber *kollektiven* Erwartungen umfasst.

Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es um überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe. Ein Formulierungsbeispiel wäre: „Wir sind uns sicher, dass wir die Welt verändern können, auch wenn es große Hindernisse gibt“. Wie der Einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, so soll dies auch für Gruppen gelten (Zaccaro u.a. 1995). Es wird zum Beispiel angenommen, dass eine Gruppe Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben kann – und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen. Die kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluss darauf nehmen, welche *Ziele* sich Gruppen setzen, wie viel *Anstrengung* sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel *Widerstand* sie leisten, wenn Barrieren auftreten.

Das Konstrukt der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung wurde zunächst am Arbeitsplatz (Shamir 1990) und beim Sport (Spink 1990a, b) erforscht. Später wurde es auf weitere Gruppenleistungen übertragen. Ein Lehrerkollegium zum Beispiel (Parker 1994; Romano 1996), das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen. Ein Formulierungsbeispiel: „Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu gestalten, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.“ (Schwarzer/Jerusalem 1999b). Neuerdings gewinnt dieses Konstrukt in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung. Es herrscht allerdings häufig Unklarheit über dessen valide Erfassung. Autoren berufen sich zwar ausdrücklich auf Bandura, jedoch gelingt es ihnen oft nicht, eine wirklich konstruktgerechte Messung zu erzielen (z.B. Goddard/Hoy/Woolfolk Hoy 2000).

Bandura definiert die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Bandura 1997, S. 476; Übers. d. Verf.). Bandura weist ebenfalls darauf hin, dass wahrgenommene kollektive Selbstwirksamkeit nicht die bloße Summe der individuellen Selbstüberzeugungen der Gruppenmitglieder darstellt. Das erklärt sich leicht aus der Tatsache, dass die Leistungsfähigkeit einer Gruppe auch von variablen Faktoren abhängig ist wie zum Beispiel der Gruppenkohäsion, unterschiedlichen Anforderungssituationen oder der Qualität der Gruppenleitung. Das Konstrukt sollte demnach einen eigen-

ständigen Beitrag leisten, beispielsweise bei der Aufklärung von Leistungsunterschieden zwischen Schulen.

Andererseits wurzelt natürlich die kollektive Kompetenzüberzeugung in den individuellen Überzeugungen von Personen. Beide Formen der Selbstüberzeugung „(...) haben ähnliche Entstehungsquellen, dienen ähnlichen Funktionen und werden durch ähnliche Prozesse wirksam“ (Bandura 1997, S. 478; Übers. d. Verf.). In einer Studie an 79 Elementarschulen fand Bandura (1993) einen interessanten Effekt kollektiver Selbstwirksamkeit: Es wird allgemein angenommen, dass sozio-ökonomischer Status und ethnische Zusammensetzung der Schüler einen starken Einfluss auf das Leistungsniveau an einer Schule ausüben. Dieser Einfluss verringerte sich jedoch beträchtlich, wenn das Ausmaß kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung statistisch kontrolliert wurde. Unabhängig von diesen Charakteristika der Schülerschaft erwiesen sich diejenigen Schulen in der Ausbildung ihrer Schüler am erfolgreichsten, deren Lehrerschaft kollektiv von ihrer Fähigkeit überzeugt war, erfolgreich unterrichten zu können.

Die Bedeutung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung wurde auch in einem Laborexperiment unterstrichen (Prussia/Kinicki 1996), in dem sich zeigte, dass bei Problemlöseaufgaben in Gruppen die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als Mediator fungierte, mit großem Einfluss auf die Gruppenziele und die Performanz. Hoch kollektiv selbstwirksame Gruppen setzten sich höhere Ziele und zeigten deutlich bessere Leistungen. Dieser Einfluss auf die Performanz einer Gruppe konnte auch von weiteren Autoren gezeigt werden (Bandura 1993; Hodges/Carron 1992).

3. Untersuchungsansatz und Methode

3.1 Versuchsplan und Teilnehmer

Die Daten wurden innerhalb des bundesweiten Modellversuchs Verbund Selbstwirksamer Schulen erhoben, an dem zehn Schulen teilnahmen, sechs Schulen aus den alten und vier Schulen aus den neuen Bundesländern (vgl. Brockmeyer/Edelstein 1997). Die vier Datenerhebungswellen fanden jeweils im Abstand von circa einem Jahr statt, beginnend im Januar 1996 bis Februar 1999. Die Anzahl der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zu den verschiedenen Messzeitpunkten ist in Tabelle 1 zusammengefasst.

Das Alter der Versuchsteilnehmer wurde in fünf Kategorien erhoben: (1) 21–30 Jahre, (2) 31–40 Jahre, (3) 41–50 Jahre, (4) 51–60 Jahre, (5) 61–70 Jahre. Die Altersverteilung ist für alle Messzeitpunkte beinahe identisch. Zum ersten Messzeitpunkt machten 270 Personen Angaben zum Alter ($M = 2.77$,

$SD = .87$), zum zweiten waren es 261 Personen ($M = 2.82$, $SD = .87$), zum dritten waren es 290 ($M = 2.87$, $SD = .91$) und zum vierten Messzeitpunkt 275 Personen ($M = 2.87$, $SD = .94$).

Tab. 1: Stichproben				
Messzeitpunkt	N gesamt	N männlich	N weiblich	Fehlende Angaben
1996	274	112 (41%)	150 (55%)	4,4%
1997	276	107 (39%)	163 (59%)	1,8%
1998	302	124 (41%)	165 (55%)	4,3%
1999	279	113 (41%)	162 (58%)	1,4%

Die Mittelwerte liegen also zwischen Kategorie (2) und (3). Als Beispiel fand sich zum vierten Messzeitpunkt folgende Altersverteilung: (1) 6,9%, (2) 28,4%, (3) 38,9%, (4) 22,9% und (5) 2,9%.

3.2 Instrumentarium

Alle Items wurden in einem Fragebogen durchmischt dargeboten. Das Antwortformat ist für alle Instrumente vierstufig: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4). Die Instrumente werden im Folgenden näher beschrieben.

3.3 Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit

Die Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern (Schwarzer/Schmitz 1999a) besteht aus zehn Items. Beispiele dafür sind: (a) „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern“ oder (b) „Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen“ (s. Anhang I). Die innere Konsistenz der Skala lag zu den verschiedenen Messzeitpunkten zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .82$. Das Instrument ist demnach homogen und misst zuverlässig. Die Retest-Reliabilitäten für den Zeitraum eines Jahres betrugen $r_{12} = .67$, $r_{23} = .76$ und $r_{34} = .78$, für zwei bzw. $r_{13} = .65$ und $r_{14} = .61$ für drei Jahre, was die Stabilität der Messung unterstreicht. Weitere Informationen zu diesem Messinstrument finden sich im Internet unter <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/> sowie bei Schwarzer/Jerusalem (1999a).

3.4 Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeit

Bei der Erfassung dieses Konstrukts wird das Individuum als Erhebungseinheit betrachtet und somit die individuelle Wahrnehmung der Bewältigungskompetenz einer Bezugsgruppe erfasst. Damit wurde die Erhebungsmethode für alle Konstrukte einheitlich gestaltet. Die Skala besteht aus 12 Items wie zum Beispiel „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten“ (s. Anhang II). Sie wurde erstmalig zum zweiten Messzeitpunkt eingesetzt. Die innere Konsistenz betrug $\alpha = .91$ zum zweiten, $\alpha = .92$ zum dritten und $\alpha = .90$ zum vierten Messzeitpunkt. Auch dieses Instrument ist also homogen und misst zuverlässig. Die Retest-Reliabilitäten nach ein bis zwei Jahren betrugen $r_{23} = .77$, $r_{34} = .74$ und $r_{24} = .66$, was wiederum die Stabilität der Messung zum Ausdruck bringt. Die Analyse der psychometrischen Eigenschaften der Skala zur Kollektiven Selbstwirksamkeit wurde an anderer Stelle ausführlich beschrieben (Schwarzer/Schmitz 1999b). Weitere Informationen zu diesem Messinstrument finden sich im Internet unter <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/> sowie bei Schwarzer/Jerusalem (1999b).

3.5 Lehrer-Burnout als dreidimensionales Konstrukt

Im Rahmen der Validierung der Instrumente zur Selbstwirksamkeitserwartung wurde auch ein Inventar zur Erfassung von Burnout verwendet, das hier ebenfalls zu beschreiben ist. Das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach/Jackson (1986; Maslach/Jackson/Leiter 1996) wurde in der deutschen Übersetzung von Enzmann/Kleiber (1989) eingesetzt. Die von Maslach empfohlene Anpassung an die Adressatengruppe Lehrer wurde entsprechend vorgenommen. Die Skala besteht aus drei Subskalen, die verschiedene Aspekte des Burnout abdecken: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust. *Emotionale Erschöpfung* entsteht durch intensive und belastende Beziehungen zu Schülern, erschwert zunehmend den adäquaten Umgang mit den Schülern und führt zu Gefühlen von Schuld und Unzulänglichkeit. *Depersonalisierung* bezeichnet den darauf folgenden inneren und äußeren Rückzug von den Schülern, der sich durch immer flachere Beziehungen und ein reduziertes Interesse für deren Belange und ihre Entwicklung auszeichnet. *Leistungsverlust* schließlich impliziert, dass erfolgreiches Arbeiten durch Erschöpfung und Rückzug immer schwieriger wird. Die Subskala *Emotionale Erschöpfung* besteht aus neun Items. Ein Item lautet beispielsweise „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“. Die inneren Konsisten-

zen lagen zwischen Cronbach's $\alpha = .82$ und $\alpha = .86$. Die Subskala *Depersonalisierung* besteht aus fünf Items wie z.B. „Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird“. Die inneren Konsistenzen betrugen zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .73$. Die Subskala *Leistungsverlust* umfasst acht Items wie „Ich fühle mich voller Tatkraft“ (umgepolt). Die inneren Konsistenzen lagen zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .83$.

3.6 Freiwilliges Engagement außerhalb der Unterrichtszeit

Außerdem wurden die Untersuchungsteilnehmer nach ihren außerschulischen Aktivitäten mit ihren Schülern befragt: Sie wurden gebeten, die Anzahl von Stunden anzugeben, die sie außerhalb der Unterrichtszeit mit ihren Schülern verbringen („Zusatzstunden“): „Wie viele Unterrichtsstunden (45 Min.) verbringen Sie pro Woche mit den Schülern und/oder ihren Eltern außerhalb des Unterrichts (Arbeitsgruppen, Interessengruppen etc.)?“. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer machte Angaben zwischen 0 und 10 Stunden wöchentlich. Zum dritten Messzeitpunkt machten 261 Personen Angaben zu den Zusatzstunden, zum vierten Messzeitpunkt waren es 253. Jeweils vier Personen gaben dabei weit über 10 Stunden an. Diese „Ausreißer“ wurden aus den Analysen ausgeschlossen, um Verzerrungen zu vermeiden. Im Mittel gaben Lehrer zum dritten Messzeitpunkt 2,88 wöchentliche Zusatzstunden an, zum vierten Messzeitpunkt waren es 2,74. Männer und Frauen unterscheiden sich darin nicht. Der Median lag zu beiden Messzeitpunkten bei zwei Stunden. Die Anzahl der Zusatzstunden korrelierte zu beiden Messzeitpunkten positiv vor allem mit der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit.

4. Ergebnisse

4.1 Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout

Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht vereinbar mit einem Ausbrennen im Beruf, sondern sollten mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg assoziiert sein. Es ist zu erwarten, dass geringe Selbstwirksamkeitserwartung zu einem früheren Zeitpunkt mit der Wahrscheinlichkeit des Ausbrennens zu einem späteren Zeitpunkt verknüpft ist. Um dies zu prüfen, werden im Folgenden die Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen

und allen drei Dimensionen des Burnout im Verlauf von drei Messzeitpunkten berichtet (Tabelle 2).

Tab. 2: Korrelationen zwischen beiden Arten von Lehrer-Selbstwirksamkeit und den drei Burnoutdimensionen zu den Messzeitpunkten 2 bis 4						
	Individuell 2	Individuell 3	Individuell 4	Kollektiv 2	Kollektiv 3	Kollektiv 4
Leistungsverlust 2	-,77	-,68	-,66	-,48	-,40	-,37
Erschöpfung 2	-,51	-,41	-,43	-,40	-,36	-,30
Depersonalisierung 2	-,62	-,51	-,54	-,43	-,37	-,38
Leistungsverlust 3	-,70	-,79	-,70	-,50	-,56	-,42
Erschöpfung 3	-,43	-,48	-,41	-,26	-,32	-,18
Depersonalisierung 3	-,56	-,59	-,61	-,41	-,43	-,36
Leistungsverlust 4	-,64	-,71	-,74	-,39	-,43	-,37
Erschöpfung 4	-,44	-,43	-,48	-,28	-,30	-,28
Depersonalisierung 4	-,60	-,59	-,66	-,46	-,42	-,42

Die ersten drei Spalten in Tabelle 2 enthalten die Korrelationen zwischen individueller Selbstwirksamkeitserwartung zu den Messzeitpunkten 2, 3 und 4 und den Burnoutdimensionen, ebenfalls zu diesen Messzeitpunkten. Alle Koeffizienten fallen relativ hoch aus. Besonders interessant sind die Beziehungen über die Zeitdistanz von ein oder zwei Jahren hinweg (*lagged correlations*). Die Höhe dieser zeitverschobenen Korrelationen zeigt, dass die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet ist, alle Burnoutdimensionen statistisch zu prädictieren, sogar über den Zeitraum von Jahren hinweg. Die stärksten Zusammenhänge ergaben sich dabei zwischen Selbstwirksamkeit und Leistungsverlust. Das liegt an einer inhaltlichen Ähnlichkeit beider Konstrukte, auf die mittlerweile auch explizit von Leiter/Maslach (1998) hingewiesen wurde (im Detail hierzu Schmitz 2000). Personen, die das Gefühl haben, als Lehrer wenig Leistung zu erbringen, sollten gleichzeitig auch eher niedrige Werte in ihren berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Dies vor allem, weil sich beide Konstrukte auf erfolgreiches Lehrerhandeln beziehen. Ebenso sollten hohe Depersonalisierung sowie Erschöpfung im emotionalen Bereich – wenn auch in weniger starkem Maß – mit eher niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen, wie es die Korrelationen zeigen.

In den letzten drei Spalten der Tabelle 2 sind die entsprechenden Zusammenhänge zwischen Kollektiver Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu den

Messzeitpunkten 2, 3 und 4 und den drei Burnoutdimensionen wiedergegeben. Die Werte fallen hier etwas schwächer, aber immer noch substanziell aus. Genau dies war zu erwarten, da Individuelles eher mit Individuellem zusammenhängen sollte. Der erste Messzeitpunkt wurde in Tabelle 2 übrigens ganz weggelassen, weil damals die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung noch nicht gemessen wurde.

Es ergab sich im Übrigen keine systematische Kovariation der Selbstwirksamkeitserwartungen mit *demografischen Größen* wie dem Alter, der Geschlechtszugehörigkeit, der Berufserfahrung in Jahren oder der Anzahl von Jahren, die ein Lehrer bereits in der derzeitigen Schule arbeitet.

Selbstwirksame Lehrer engagieren sich auch außerhalb des Unterrichts

Selbstwirksamkeitserwartungen eignen sich offenbar recht gut zur Vorhersage von allen möglichen Verhaltensweisen, insbesondere solchen, die sich auf selbstregulative Leistungsprozesse beziehen (Bandura 1997). In der vorliegenden Studie finden sich zwar keine objektiven Verhaltensdaten, jedoch wurden die Teilnehmer nach ihren außerschulischen Aktivitäten mit ihren Schülern befragt: Sie wurden gebeten, die Anzahl von Stunden anzugeben, die sie außerhalb der Unterrichtszeit mit ihren Schülern verbringen, was im Folgenden als „Zusatzstunden“ bezeichnet wird (die Angaben variierten vornehmlich zwischen 0 und 10 Stunden wöchentlich; es fanden sich hierbei keine Geschlechtsunterschiede). Die zeitverschobenen Korrelationen zwischen individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit (zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt) und der Anzahl der Zusatzstunden (zum dritten bzw. vierten Messzeitpunkt) in zwei Teilstichproben von je circa 175 Personen liegen bei $r_{23} = .25$ und $r_{34} = .20$ ($p < .01$). Um diese zeitverschobene Beziehung der beiden Variablen zu veranschaulichen, wurden die Werte der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit in die Kategorien „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ trichotomisiert. In einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich unterschiedlich selbstwirksame Lehrerinnen und Lehrer in der Anzahl der Stunden unterscheiden lassen, die sie ein Jahr später mit ihren Schülern freiwillig außerhalb der Unterrichtszeit verbringen. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse für das Zeitintervall vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt.

Lehrerinnen und Lehrer, die zum zweiten Messzeitpunkt eine eher niedrige individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit berichteten, verbrachten ein Jahr später durchschnittlich 2,3 Stunden wöchentlich zusätzlich mit ihren Schülern. Hoch Selbstwirksame hingegen verbrachten durchschnittlich 3,6 Stunden zusätzlich mit ihnen ($F_{[2, 173]} = 3.37, p = .04$).

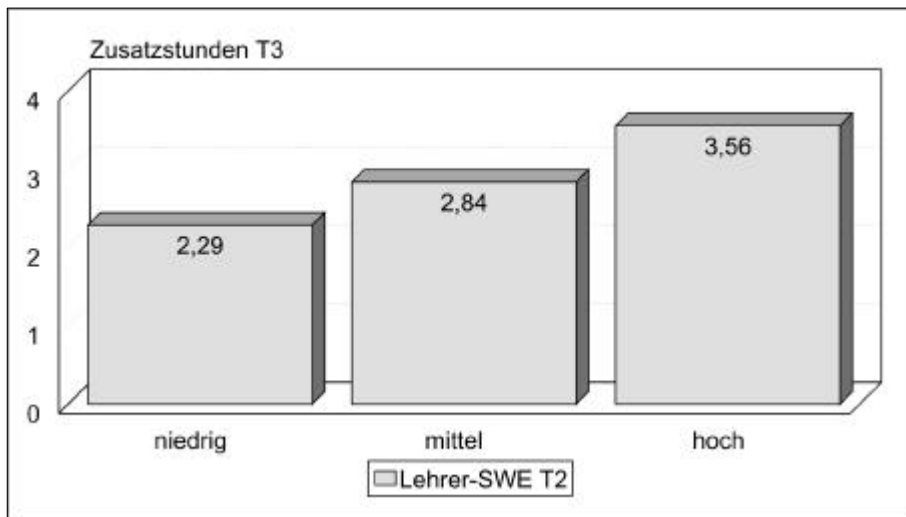


Abb. 1: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zum zweiten Messzeitpunkt spiegelt sich in engagierter Mehrarbeit zum dritten Messzeitpunkt wieder

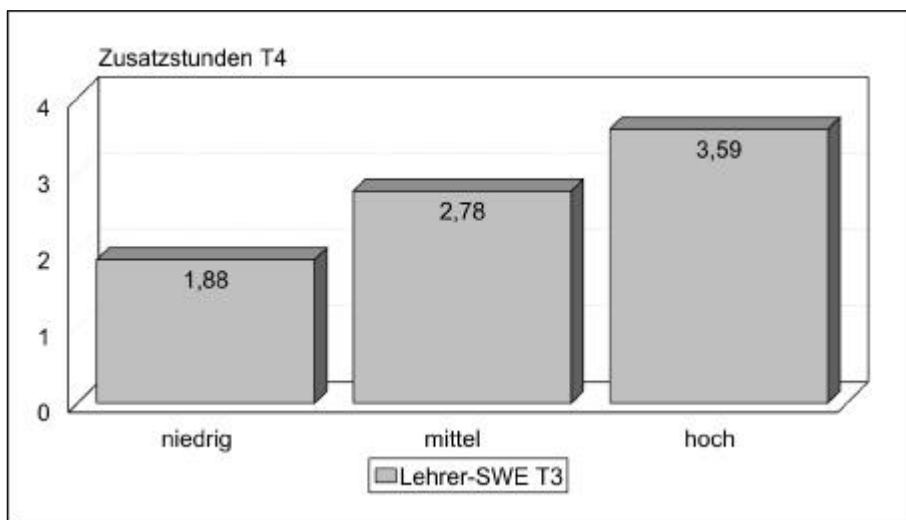


Abb. 2: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zum dritten Messzeitpunkt spiegelt sich in engagierter Mehrarbeit zum vierten Messzeitpunkt wieder

Noch deutlicher fallen die Ergebnisse aus, wenn man die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit zum dritten Messzeitpunkt als Faktor wählt und die Zusatzstunden zum vierten Messzeitpunkt als Kriterium ($F_{[2, 169]} = 5.10, p < .01$):

Wenig Selbstwirksame investierten 1999 nur noch 1,9 Zusatzstunden, hoch Selbstwirksame weiterhin 3,6 Stunden. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse für das Zeitintervall vom dritten zum vierten Messzeitpunkt. Die Ergebnisse stehen also im Einklang mit der theoretischen Annahme, dass sich hoch selbstwirksame von weniger selbstwirksamen Personen auch darin unterscheiden, wie sie sich im Beruf engagieren und wie viel Zeit und Mühe sie in ihre Ziele investieren.

Dieser Befund kann nebenbei auch als Indiz für die Validität der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala gewertet werden, da hier ein Maß für subjektive Überzeugungen mit einem relativ objektiven Maß, nämlich der Intensität eines korrespondierenden Verhaltens, theoriegerecht im Zusammenhang steht.

4.2 Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeit

Deskriptive Statistiken zur kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung finden sich bei Schwarzer/Schmitz (1999b). Als Hinweise auf die Validität des Verfahrens können die Interkorrelationen mit einigen anderen Variablen dieses Datensatzes dienen, die weiter oben in Tabelle 2 dargestellt wurden. Es fällt auf, dass die Korrelationen der *kollektiven* Selbstwirksamkeit mit den drei Burnoutdimensionen deutlich geringer ausfallen als die Korrelationen der *individuellen* Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Dies sollte auch so sein, da sich die Items der *kollektiven* Selbstwirksamkeit auf die Überzeugungen eines Individuums als *Mitglied einer Gruppe* beziehen. Deren inhaltliche Nähe zu den individuellen Burnoutdimensionen ist daher deutlich geringer im Vergleich zu individuellen Selbstwirksamkeits-Skalen.

Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung steht übrigens in keiner Beziehung zum Alter, zur Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmer, zur Berufserfahrung oder zur Tätigkeitsdauer an der jetzigen Schule.

Zur gegenseitigen Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrer-Burnout über zwei Jahre hinweg

Es wäre wünschenswert zu ermitteln, welche Kausalrichtung dominiert: Beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung das Ausgebranntsein oder umgekehrt? Theoretisch müsste eher der erste Fall zutreffen, weil anzunehmen ist, dass überdauernde Persönlichkeitsmerkmale wie die Selbstwirksamkeit einen Protektivfaktor gegenüber dem beruflichen Ausbrennen darstellen. Aber streng genommen lässt sich dies weder behaupten noch empirisch prüfen, da sich beide Konstrukte über die berufliche Sozialisation hinweg *wechselseitig* bedingen dürften. Vor diesem Hintergrund bleibt nur zu fragen, ob sich hier

vielleicht eine tendenzielle Prädominanz auffinden lässt. In diesem Abschnitt wird daher dem Gedanken nachgegangen, dass die zeitverschobene Kreuz-Korrelation (*cross-lagged panel correlation*) stärker zu Gunsten eines Einflusses der Selbstwirksamkeitserwartung ausfallen müsste, wenn überhaupt ein Unterschied zwischen den sich überkreuzenden Pfaden zu zeigen ist.

Das Auswertungsdesign bestand aus zwei Konstrukten zu zwei Messzeitpunkten, also vier latenten Größen. Das Lehrer-Selbstwirksamkeitskonstrukt wurde aus zwei Indikatoren gebildet, das Burnout-Konstrukt ebenfalls aus zwei Indikatoren. Es wurden also insgesamt acht Indikatoren für dieses Zweijahres-Intervall verwendet. Für das Konstrukt Selbstwirksamkeitserwartung wurden die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als manifeste Variablen indiktorisiert. Entsprechend dienten für das Konstrukt Burnout die Merkmale Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung als Indikatoren. Die dritte Burnout-Dimension Leistungsverlust wurde um einer besseren Trennschärfe der Konstrukte willen weggelassen, denn sie hängt sehr hoch mit Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen. Diese 2x2-Spezifikation wurde für den Messzeitpunkt 2 ebenso vorgenommen wie für den Messzeitpunkt 4. Dazwischen lagen die beiden Kreuzkorrelationen (vgl. Abbildung 3). Alle autokorrelierten Residuen wurden freigesetzt. Die Stichprobe reduzierte sich auf $N = 143$ wegen des fallweisen Ausschlusses bei fehlenden Daten in allen zehn Variablen.

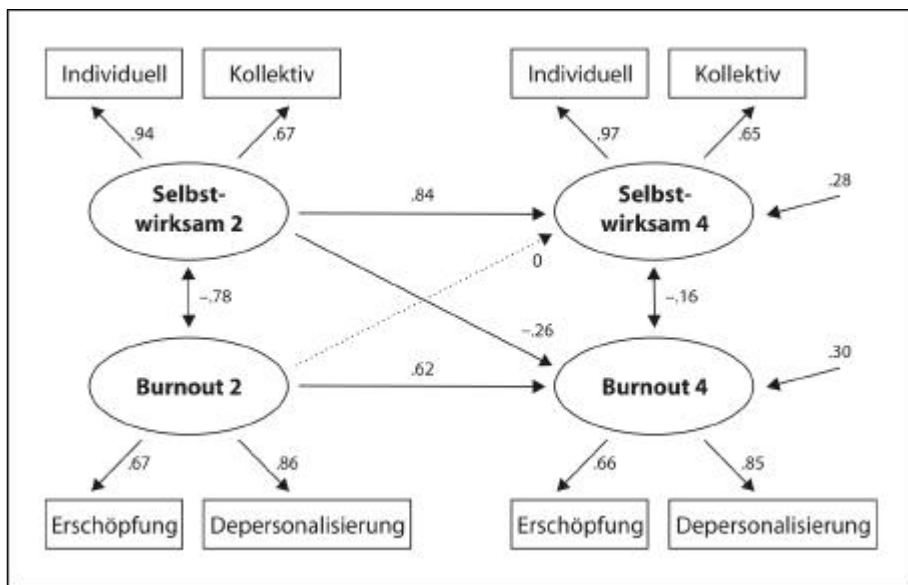


Abb. 3: Gegenseitige Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout über zwei Jahre hinweg

Die Analyse der Kovarianzmatrix mit LISREL 8.3 (Jöreskog/Sörbom 1999) erbrachte folgende Ergebnisse: Der Modellfit war sehr gut ($\chi^2 = 12.40$, $df = 13$, $p = .49$, *stand. RMR* = .03, *GFI* = .98, *AGFI* = .94). Die Parameterschätzungen, beruhend auf der standardisierten Lösung der Maximum Likelihood-Methode, sind in Abbildung 3 wiedergegeben. Die Koeffizienten des Messmodells sind vorbildlich. Die freigesetzten autokorrelierten Residuen sind um der Übersichtlichkeit willen nicht eingetragen. Der entscheidende Befund liegt in den beiden zeitverschobenen Kreuzkorrelationen. Der Pfad vom Burnout zum 2. Messzeitpunkt zur Selbstwirksamkeitserwartung zum 4. Messzeitpunkt ist null, während der komplementäre Pfad mit $-.26$ deutlich substanzieller ausfällt. Daraus schließen wir, dass die Kausalrichtung tendenziell eher von der Selbstwirksamkeitserwartung zum Burnout führt statt umgekehrt. Dieser Befund stellt eine Replikation dar, weil schon zuvor auf der Grundlage des Intervalls von nur einem Jahr genau dasselbe, nämlich eine Dominanz für Selbstwirksamkeit, ermittelt wurde (Schwarzer/Schmitz 1999b). Als Fazit bleibt festzuhalten, dass sich Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout vermutlich gegenseitig im Laufe des Berufslebens bedingen, wobei jedoch die protektive Wirkkraft der Selbstwirksamkeitserwartung etwas höher zu veranschlagen ist.

Intraindividuelle Differenzen zwischen kollektiver und individueller Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern

In der vorliegenden Studie haben sich die Lehrer auf zwei bereichsspezifischen Skalen beschrieben, einer für individuelle und einer für kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. Nun liegt der Gedanke nahe, den *intraindividuellen Unterschied* in den optimistischen Selbstüberzeugungen zu prüfen: Fühlt sich jemand vor allem als Einzelner kompetent oder eher als Mitglied einer Gruppe? Dominiert die individuelle gegenüber der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung oder umgekehrt?

Um dies zu erforschen, wurde zunächst die individuelle von der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung subtrahiert. Da die erste Skala über 10 Items, die zweite aber über 12 Items verfügt, und somit die Skalenkennwerte differieren müssen, wurden beide Werte zunächst standardisiert (*z*-Werte), und anschließend erfolgte die Subtraktion. Ein positiver *z*-Wert bringt also eine eher kollektive, ein negativer *z*-Wert eine eher individuelle Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck. Diese Prozedur wurde für jeden Messzeitpunkt separat ausgeführt.

Die Fragestellung für diese Analyse richtete sich auf mögliche Gruppenunterschiede. Es erscheint nicht abwegig, dass in den neuen Bundesländern auf Grund der sozialistischen Vergangenheit eher Gruppenkompetenzüber-

zeugungen dominieren, während in der westlichen „Ellenbogengesellschaft“ die individuelle Kompetenz im Vordergrund steht. Dies wurde geprüft, indem der Ost-West-Schulstandort als Faktor in eine Zweiweg-Varianzanalyse einging, in der die intraindividuellen Differenzwerte als Kriterium dienten. Es ergab sich in dieser Analyse jedoch, dass zu keinem der beiden Messzeitpunkte der Ost-West-Schulstandort einen signifikanten Unterschied anzeigte.

Obwohl demnach kein Ost-West-Effekt auftrat, gab es dennoch Unterschiede zwischen Bundesländern bzw. Schulen. In nachfolgenden Analysen wurde der Faktor Ost-West durch den Faktor Schulen ersetzt (zehn Ausprägungen), der statistisch bedeutsame Befunde hervorbrachte. Dies geschah im Rahmen einer Varianzanalyse mit Messwiederholung, in die neben dem Schulfaktor die intraindividuellen Selbstwirksamkeitsdifferenzen zum 2., 3. und 4. Messzeitpunkt (Zeitfaktor) eingingen.

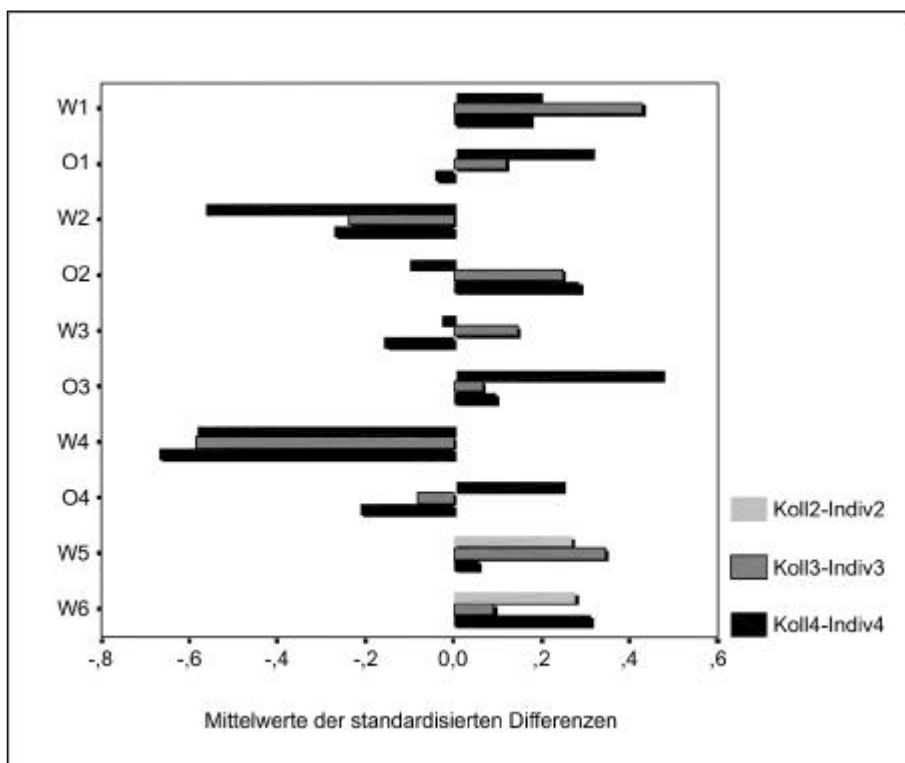


Abb. 4: Veränderungen von intraindividuellen Differenzen zwischen kollektiver und individueller Selbstwirksamkeitserwartung nach zwei Jahren (3 Wellen)

Ein Borderline-Haupteffekt für den Schulfaktor trat auf ($F_{[9, 132]} = 1.88$, $p = .06$, $\varepsilon^2 = .114$), während der Zeitfaktor nicht signifikant wurde ($F_{[1, 132]} = 1.54$, $p < .22$). Abbildung 4 veranschaulicht die Ergebnisse. Die Schulen sind um der Wahrung der Anonymität willen durchnummeriert und mit West (W) und Ost (O) gekennzeichnet, um kenntlich zu machen, ob es sich um einen Standort in den neuen oder alten Bundesländern handelt. Man sieht deutlich, dass in der vierten (W4) und der zweiten (W2) Schule im Westen die Lehrerschaft eine besonders ausgeprägt *individuelle* Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung hegt. Dagegen dominiert die *kollektive* Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in den Schulen O3, W1, W5 und W6. Wie man aus der Abbildung weiterhin entnehmen kann, entwickeln sich einzelne Schulen im Beobachtungszeitraum mehr in die individuelle oder mehr die in kollektive Richtung, ohne dass sich deswegen für die Gesamtstichprobe etwas ändert; denn deren Mittelwerte sind von Jahr zu Jahr ungefähr gleich. Abbildung 4 beruht auf den Längsschnittdaten der Lehrer, die zu allen Messzeitpunkten teilgenommen haben.

Die intraindividuelle Differenz zwischen kollektiver und individueller Selbstwirksamkeitserwartung hing im Übrigen negativ mit der Verweildauer an einer Schule zusammen, also dem Zeitraum der Berufstätigkeit an genau dieser Schule. Zum zweiten Messzeitpunkt betrug die Korrelation $r = -.18$ ($p < .05$), zum dritten $r = -.25$ ($p < .01$) und zum vierten $r = -.12$ (n.s.). Je kürzer jemand an einer Schule verweilt, desto eher dominiert die kollektive Kompetenzüberzeugung gegenüber der individuellen. Je länger jemand an derselben Schule unterrichtet, desto mehr verlässt er sich offenbar auf die eigene Kompetenz und nicht auf die des Kollegiums. Der statistische Zusammenhang ist zwar nicht hoch, verweist aber auf eine interessante und neue Forschungsfrage.

5. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass es sich offenbar lohnt, dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern weiter nachzugehen. Die neuen psychometrischen Skalen haben sich als homogen und reliabel erwiesen. Zahlreiche Hinweise auf ihre Validität konnten ermittelt werden. Ein Indiz für die Güte der Instrumente lieferten die Befunde zur Anzahl der freiwilligen Zusatzstunden, die unterschiedlich selbstwirksame Lehrerinnen und Lehrer außerhalb ihrer Unterrichtszeit mit den Schülern verbringen. Selbstwirksame Lehrer gaben deutlich mehr Engagement an als wenig selbstwirksame. Hier steht also die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit theoriegerecht im Zusammenhang mit einem relativ objektiven Verhaltensmaß. Dies

wurde über zeitverschobene Beziehungen geprüft: Personen in den drei Kategorien der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit gaben ein Jahr später jeweils eine unterschiedlich hohe durchschnittliche Anzahl von freiwilligen Zusatzstunden an. Selbstwirksame Lehrer scheinen also pädagogisch engagierter zu sein als ihre weniger selbstwirksamen Kollegen.

Kollektive und individuelle Selbstwirksamkeitserwartung sind eng miteinander korreliert, was trivial erscheint. Andererseits ist bemerkenswert, dass sich nicht mehr als ein Viertel der Varianz aufklären lässt, woraus der eigenständige Charakter beider Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung deutlich wird. Wie die unerklärte Variation zu Stande kommt, bedarf der weiteren Erforschung. Offensichtlich muss man dabei auf Schulunterschiede achten, wie aus der Abbildung 4 erkennbar wird. Umfangreichere Daten über die Merkmale einer Schule sowie die Komposition des Lehrkörpers sind vonnöten, um sich ein genaueres Bild von den Kontextbedingungen zu machen. Es lässt sich vermuten, dass die berufsspezifische Sozialisation und die konkreten Erfahrungen in einer bestimmten Schule eine Rolle spielen.

Man könnte auch über den Einfluss der Schulsituation zum Zeitpunkt der Datenerhebung spekulieren. Wie von Bandura betont wurde, ist die Selbstwirksamkeitserwartung nicht unabhängig von Faktoren wie zum Beispiel der momentanen Anforderungscharakteristik an die Lehrer einer Schule, was sicher auch durch die Teilnahme am Modellversuch beeinflusst wurde. In Zeiten, in denen Gruppenaktivitäten geplant oder durchgeführt werden und in denen die Fähigkeiten der Teammitglieder eine gute Leistung wahrscheinlich machen, wird insbesondere die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung höher ausgeprägt sein als in Zeiten, in denen es Aufgaben zu bewältigen gilt, für die die Mitglieder des Kollegiums über weniger Kompetenzen oder positive Erfahrungen und Erwartungen verfügen.

Besondere Beachtung verdient die empirische Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrer-Burnout, weil definitionsgemäß eine Inkompatibilität beider Merkmale gegeben sein sollte. Eine Analyse der zeitverschobenen Korrelationen zeigte, dass die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet ist, alle Dimensionen des Burnout vorherzusagen, sogar über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg. Worauf beruhen diese Zusammenhänge? Selbstwirksame Lehrer hegen die subjektive Überzeugung, dass sie erfolgreich unterrichten und dass sie für auftauchende Schwierigkeiten befriedigende Lösungen finden können. Dazu gehört auch die Überzeugung, sich selber in entsprechender Weise regulieren zu können. So sollte ein „schlechter Tag“ eines Lehrers keine gravierenden Auswirkungen auf seine Leistung haben, da er das eigene Verhalten entsprechend regulieren kann.

Emotional erschöpfte Lehrer hingegen fühlen sich überlastet und unfähig zu einer Weise der Selbstregulation, die ihnen weiterhin ein Eingehen auf ihre

Schüler ermöglichte. Ein depersonalisierter Umgang mit Schülern impliziert, dass ein Lehrer beispielsweise weniger die Überzeugung hegt, auch schwierige Schüler erfolgreich unterrichten zu können, da er die dazu notwendige Beziehung zum Schüler nicht (mehr) aufbauen kann.

Erschöpfung sollte sich auf die tatsächliche Leistung negativ auswirken (weniger erfolgreiches Berufshandeln) und den Glauben an die eigene Kompetenz für die fragliche Situationsklasse mindern. In ähnlicher Weise sollte auch das Empfinden von Depersonalisierung die Motivation zum (erfolgreichen) Handeln hemmen und die Kompetenzerwartung vermindern. Was hier Ursache und was Wirkung ist, bedarf jedoch der näheren Erforschung, denn die hier angenommene Kausalrichtung ließe sich auch umkehren.

Auf Grund der inhaltlichen Ähnlichkeit bestanden die höchsten Zusammenhänge zwischen der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Burnout-Dimension Leistungsverlust. Beide Konstrukte beinhalten Überzeugungen, sich in der eigenen Arbeit als (positiv) wirksam (bzw. eben als *nicht* wirksam) erweisen zu können. Hohe Selbstwirksamkeit und hoher Burnout zum selben Zeitpunkt schließen einander also aus.

Fasst man die beiden Merkmale der Selbstwirksamkeitserwartung als Indikatoren eines gemeinsamen Konstrukts auf und stellt dieses demjenigen des Burnout gegenüber, so zeigte sich im Zweijahreszeitraum eine Prädominanz der Einflussrichtung zu Gunsten der Selbstwirksamkeitserwartung. Demnach beeinflusst das frühere Niveau von Selbstwirksamkeitserwartung das spätere Niveau von Burnout. Allerdings hat dieser Befund nicht den Charakter eines Beweises, denn es handelt sich hier nicht um eine experimentelle Anordnung, und die gute Modellanpassung schließt keineswegs aus, dass es daneben noch andere gute Modelle geben kann, die dem vorliegenden widersprechen mögen. Jedoch ist hier anzumerken, dass wir für andere Zeiträume dasselbe gefunden haben (Schmitz 2000, 2001; Schwarzer/Schmitz 1999b). Auch bei unterschiedlich gewählten Zeitfenstern deuten sich demnach gleichsinnige Kausalrichtungen an. Wir haben es hier wohl mit einer etwas asymmetrischen reziproken Beziehung zu tun, die auf einer längeren beruflichen Sozialisationsgeschichte beruht. Die korrelative Forschung, auch wenn sie im Längsschnitt erfolgt wie hier, kann dazu nicht mehr viel beitragen. Benötigt wird Interventionsforschung, die über bivariate Beziehungen hinausgehen sollte, um die fraglichen kausalen Mechanismen genauer zu klären.

Die *funktionale* Bedeutung des Konstrukts der kollektiven oder der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung dürfte vor allem in der Prävention von Burnout, in der Unterstützung von Schulreformbewegungen und in der systemischen Schulberatung liegen. In der vorliegenden Studie gab es einen negativen Zusammenhang mit allen drei Burnout-Indikatoren. Sieht man einmal von der hohen Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitser-

wartung und Leistungsverlust ab, weil sich die beiden konzeptuell überlappen und somit trivialerweise assoziiert sein müssen, bestehen die engsten Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Depersonalisierung. Lehrer, die ihre Schüler eher in zynischer Art wie Sachen behandeln („das Schülermaterial“), weisen im Durchschnitt ein geringeres Ausmaß an Selbstwirksamkeitserwartung auf. Gerade hier könnte die Hypothese von der Selbstwirksamkeitserwartung als Schutzfaktor gegen das Ausbrennen auf dem Wege über gezielte Interventionen überprüft werden (vgl. Schmitz 2001).

Innovationsprozesse im Bildungswesen beruhen unter anderem auch auf kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung. Nur wenn die Kollegien ihre *gemeinsame* Kompetenz zur Systemveränderung optimistisch einschätzen, kann man herzhaft und hartnäckige Bemühungen zur Verbesserung von Schule insgesamt erwarten. Ist dies nicht der Fall, dann bleibt aber immer noch die Möglichkeit für private Innovationen und eine Verbesserung des individuellen Unterrichts und Führungsstils von einzelnen Lehrern. Daher erscheint es plausibel, das Miteinander von individueller und kollektiver Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bei schulischen Innovationsprozessen für bedeutsam zu erachten.

Wenn subjektive Einschätzungen zwischen oder innerhalb von Schulen weit auseinander klaffen, wie es in der letzten Abbildung veranschaulicht wird, ergibt sich ein Anlass für eine psychologisch fundierte Schulberatung. Wenn zum Beispiel bei den Frauen eines Kollegiums der kollektive Aspekt akzentuiert wird, bei den Männern aber der individuelle (vgl. entsprechende Befunde bei Schmitz 2000), dann spricht dies für Einstellungen oder Praktiken, die eine übergreifende Teamarbeit beeinträchtigen. Die Frauen fühlen sich dann stark in der Gruppe, während die Männer Einzelkämpfer geblieben oder geworden sind. Fokussiert auf diese Fragen müsste man Lehrerinnen und Lehrer einer Schule über einen größeren Zeitraum hinweg wissenschaftlich begleiten, um zu entscheiden, ob dieses Muster aus früheren Berufs- oder Lebenskontexten tradiert wurde oder ob es eine Reaktion auf die besondere Dynamik einer Schule darstellt. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich ebenfalls eine Betrachtung von organisationspsychologisch relevanten Einflussgrößen, wie z.B. Proaktiver Einstellung und Selbstregulation (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999a), die im Verbund mit Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout einen Aufschluss über den psychischen Status von Lehrergruppen geben können.

Anhang I

Die Skala Individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

(Schwarzer & Schmitz, 1999)

1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.
2. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
3. Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.
4. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
5. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
6. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
7. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
8. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
9. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)
10. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.

Anmerkung. (–) bedeutet Umpolung.

Anhang II

Die Skala Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

(Schwarzer & Jerusalem, 1999)

- 01 Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.
- 02 Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
- 03 Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.
- 04 Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.
- 05 Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
- 06 Wir werden ganz gewiß pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.
- 07 Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.
- 08 Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
- 09 Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
- 10 Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.
- 11 Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
- 12 Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

Literatur

- Amor, D./Canroy-Osequera, P./Cox, M./McDonnell, L./Pascal, A./Pauly, E./Zellman, G. (1976): Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica: Rand Corporation.
- Ashton, P.T./Webb, R.B. (1986): Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84, S. 191–215.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist* 28, S. 117–148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barfield, V./Burlingame, M. (1974): The pupil control ideology of teachers in selected schools. In: *The Journal of Experimental Education* 42, S. 6–11.
- Berman, P./McLaughlin, M./Bass, G./Pauly, E./Zellman, G. (1977): Federal programs supporting educational change. Vol. 7: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica: Rand Corporation.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen.
- Campbell, A./Gurin, G./Miller, W.E. (1954): *The voter decides*. Evanston: Row Peterson.
- Enzmann, D./Kleiber, D. (1989): *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg.
- Gibson, S./Dembo, M. (1984): Teacher efficacy: A construct validation. In: *Journal of Educational Psychology* 76, S. 569–582.
- Goddard, R.D./Hoy, W.K./Woolfolk Hoy, A. (2000): Collective teacher efficacy: It's meaning, measure, and impact on student achievement. In: *American Educational Research Journal* 37, S. 479–505.
- Hodges, L./Carron, A.V. (1992): Collective efficacy and group performance. In: *International Journal of Sport Psychology* 23, S. 48–59.
- Jöreskog, K.G./Sörbom, D. (1999): *LISREL 8.3*. Chicago: Scientific Software International.
- Leiter, M.P./Maslach, C. (1998): Burnout. In: H.S. Friedman (Hrsg.): *Encyclopedia of mental health*. New York: Academic Press, S. 347–357.
- Maslach, C./Jackson, S.E. (1986): *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C./Jackson, S.E./Leiter, M.P. (1996): *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Parker, L.E. (1994): Working together: Perceived self- and collective-efficacy at the workplace. In: *Journal of Applied Social Psychology* 24, S. 43–59.
- Prussia, G.E./Kinicki, A.J. (1996): A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. In: *Journal of Applied Psychology* 81, S. 187–198.
- Romano, J.L. (1996): School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. In: *The Journal of Educational Research* 90, S. 57–63.
- Ross, J.A. (1998): The antecedents and consequences of teacher efficacy. In: J. Brophy (Hrsg.): *Advances in research on teaching*. Greenwich: JAI, S. 32–41.
- Schmitz, G.S. (1998): Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft. Themenheft 2: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform* 26, S. 140–157.

- Schmitz, G.S. (2000): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? (Online Publikation.) Berlin: Freie Universität. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html>
- Schmitz, G.S. (2001): Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48, S. 49–67.
- Schmitz, G.S./Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, S. 12–25.
- Schwarzer, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. In: *Diagnostica* 40, S. 105–123.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999a): Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität, S. 84. Verfügbar unter <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/>
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999b): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999a): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30, S. 262–274.
- Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999b): Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer/M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin, S. 60–61.
- Shamir, B. (1990): Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. In: *Human Relations* 43, S. 313–332.
- Spink, K.S. (1990a): Collective efficacy in the sport setting. Special Issue: The group in sport and physical activity. In: *International Journal of Sport Psychology* 21, S. 380–395.
- Spink, K.S. (1990b): Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. In: *Journal of Sport and Exercise Psychology* 12, S. 301–311.
- Trentham, L./Silvern, S./Brogdon, R. (1985): Teacher efficacy and teacher competency ratings. In: *Psychology in the Schools* 22, S. 343–352.
- Woolfolk, A.E./Hoy, W.K. (1990): Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 81–91.
- Zaccaro, S.J./Blair, V./Peterson, C./Zazanis, M. (1995): Collective efficacy. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum, S. 305–328.

Anschriften der Autorin und des Autors:

Dr. Gerdamarie Schmitz, Freie Universität Berlin, Gesundheitspsychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Tel. 030-83855656, Fax: 030-8385634,
E-Mail: gschmitz@zedat.fu-berlin.de
Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Freie Universität Berlin, Gesundheitspsychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Tel. 030-83855630, Fax: 030-8385634,
E-Mail: health@zedat.fu-berlin.de